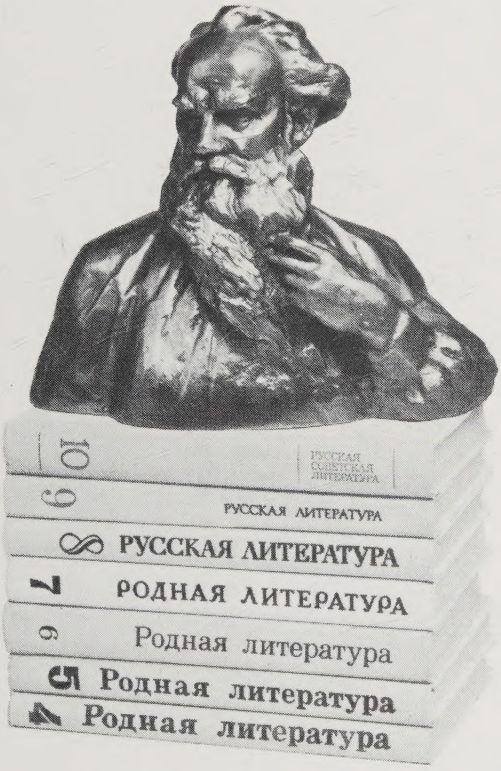
Skrifter utgivna av
LITTERATURVETENSKAPLIGA INSTITUTIONEN
vid Uppsala universitet
7 1979

ÖRJAN TORELL

Litteraturen som karaktärsdanare

En presentation av sovjetisk litteraturpedagogik



Författaren Sergej Michalkov och Pedagogiska vetenskapsakademins vicepresident Michail Kondakov:

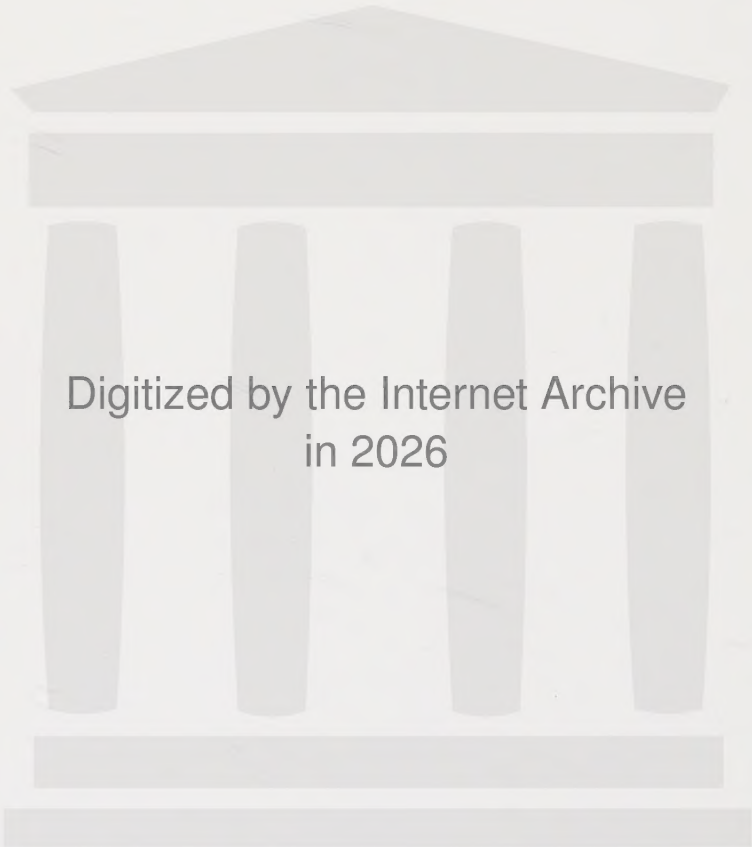
M K: . . . böcker utövar ofta ett avgörande inflytande på hur en människas personlighet och livsposition utformas . . .

S M: Men jag ser detta inflytande inte så mycket i att någon läser en bok om en advokat och sedan bestämmer sig för att bli advokat . . .

M K: Nej, nej, det är inte bara frågan om att ta efter . . .

S M: Utan om att utveckla en livsåskådning?

M K: Ja. Här är det frågan om ett inflytande av finare kaliber — att dana sin karaktär och att söka sin kallelse och ett aktivt förhållningssätt till livet självt. *Literaturnaja gazeta* 1976: 16 s 4


Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548909_0016

SKRIFTER UTGIVNA AV
LITTERATURVETENSKAPLIGA INSTITUTIONEN
VID UPPSALA UNIVERSITET
7

Doktorsavhandling framlagd vid Uppsala universitet 1979

© Örjan Torell 1979

Sättning: GMs Maskin- & Reprosätteri, Värnamo
Tryck: Ekbladhs Tryckeri, Värnamo
ISBN 91-506-0177-6

ÖRJAN TORELL

Litteraturen som karaktärsdanare

En presentation av sovjetisk litteraturpedagogik

With a summary in English

AB Lundequistska Bokhandeln, Uppsala
i distribution

FÖRORD

Den här avhandlingen är skriven i Värnamo. Att vara vetenskaplig på så stort avstånd från universitetslivet kan vara svårt nog för en redan etablerad forskare. För mig, en famlande övertidsdoktorand som till på köpet valt den känsliga uppgiften att inifrån de småländska skogarna skildra livet i den avlägsna och främmande sovjetiska skolan, skulle situationen varit mycket dyster om jag inte haft god hjälp.

Men det har jag haft. Docent Kurt Johannesson har som min handledare outtröttligt hjälpt och uppmuntrat mig. Professor Gunnar Brandell har bidragit med synpunkter av avgörande betydelse. Gunnar Syhrén och Olle Hildebrand har läst avhandlingen i egenskap av opponenter vid slutventileringen på litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet i maj 1978 och i samband därmed gjort viktiga iakttagelser och kommit med idérika kommentarer.

T f professor Jan Åke Dellenbrant vid institutionen för Öststatsforskning vid Uppsala universitet har läst och vid ett seminarium ventilerat delar av avhandlingen, som därvid på ett givande sätt placerats in i ett öststatsvetenskapligt perspektiv.

Av särskild betydelse har ett par resor till Sovjetunionen varit. Speciellt vill jag här tacka doktorerna G I Belenkij, N I Kudrjasjev, T A Ladyzjenskaja, N Ja Mesjtjerjakova, L A Trostentsova, D L Ustjuzjanin, T S Zepalova och andra medarbetare vid *Laboratoriet för undervisning i humaniora* vid *Vetenskapliga forskningsinstitutet för undervisningens innehåll och metoder* vid *Pedagogiska Vetenskapsakademin* i Moskva för den generositet och hjälpsamhet, varmed jag bemöttes under ett tre veckors besök i Moskvas skolvärld hösten 1977.

Slutligen har min hustru Britta och min dotter Petra gjort sig särdeles väl förtjänta av ett ord. Dels har de låtit mig hämningslöst slösa bort vår gemensamma tid på avhandlingsarbete, dels har mitt ofta återkommande, något extraordinära behov av att diskutera sovjetisk litteraturundervisning bemötts med förståelse och ett mycket uppmuntrande intresse.

Värnamo i november 1978

ÖRJAN TORELL

UNIV. LEIDEN BIBL.

Innehållsförteckning

INLEDNING 7

Kapitel 1: DET SOVJETISKA SKOLSYSTEMET 14

Skolhistoriska förhållanden 14; 10-årsskolan som enhetsskola 16; Utbildningsvägar 17; Kontroll av undervisningen 19; Ungdomsorganisationer och andra elevkollektiv 19; Sammanfattning 20; Noter 20.

Kapitel 2: LITTERATURÄMNETS STÄLLNING 22

Litteraturämnet i den 10-åriga skolans timplan 22; Modersmål — litteratur 23; Litteraturläsning på lågstadiet 24; Litteraturämnets status 27; Etisk fostran 27; Litteraturens egenvärde — "det skönas värld" 28; Litteraturen som källa till kunskap om "miljöer och människor" 28; Litteraturhistoria 29; Sammanfattning 29; Noter 30.

Kapitel 3: LITTERATURKURSENS INNEHÅLL 31

Kursplan för klass 4 32; Kursplan för klass 5 33; Kursplan för klass 6 35; Kursplan för klass 7 36; Kursplan för klass 8 37; Kursplan för klass 9 39; Kursplan för klass 10 41.

Kapitel 4: PRINCIPER FÖR LITTERATURKURSENS STRUKTURERING 43

Litteraturundervisningens stadieindelning 44; Litteraturkursens strukturering i klasserna 4—6 44; Kursens strukturering i klass 7 45; Litteraturkursens "högstadium" — klasserna 8—10 46; Utvecklingspsykologiska hänsynstaganden 46; Sovjetiska idéer om begåvningsspridning 47; Litteraturkursens historiska inriktning 48; Principer för kursens textval 50; Sammanfattning 50; Noter 51.

Kapitel 5: DEN ÄMNESTEORETISKA GRUNDVALEN 52

Litteraturens "ontologi" 52; "Literary transfer" 54; Litteraturens förhållande till verkligheten 56; Sammanfattning 57; Noter 58.

Kapitel 6: LÄROBÖCKERNA 59

Läroböckernas ställning i ett historiskt perspektiv 59; Läroböckernas framtid 61; Kunskaps- och värdeförmedling 62; Läroböcker på skilda stadier 64; "Lågstadie"-läroböckernas texturval 65; Förkortade texter 65; "Högstadie"-läroböckernas förhållande till programmet 66; Frågor och uppgifter 67; Färdighetstränande uppgifter 68; Textfrågornas uppläggning och hänsynen till eleverna 71; Frågematerialet i olika årskurser 73; Sammanfattning 73; Noter 74.

Kapitel 7: LÄROBÖCKERNAS FÖRFATTARPRESENTATIONER 76

"Lågstadie"-presentationernas omfång 76; "Lågstadie"-presentationernas innehåll och syfte 77; "Lågstadie"-presentationernas betydelse för textförståelsen 78; Metoder att stimulera elevernas intresse för författaren 79; Författaren "krymps" 79; Författarens goda förhållande till barn betonas 79; Andra barns intresse för författaren betonas 80; Kända personer visar mönstergillt intresse 80; Författarbiografiska data i klasserna 6 och 7 81; "Lågstadie"-presentationer i olika klasser — en översikt 82; Författarpresentationerna i klasserna 8—10 83; Vikten av författarbiografiska data 84; Behandlingen av författare med "fel" politisk inställning 86; Sammanfattning 88; Noter 88.

Kapitel 8: LITTERATURTEORI I LÄROBÖCKERNA 89

Presentationen av litteraturteoretiska begrepp 89; "Entrétexter" 90; "Litteraturens väsen" 91; Litteratur och verklighet 92; Litteraturteoretisk färdighetsträning 94; Frågor och uppgifter med litteraturteoretisk inriktning 95; Frågor och uppgifter på textens handling 96; Frågor och uppgifter på berättelsens personer 98; Frågor och uppgifter på miljöskildringen 101; Frågor och uppgifter på verkets idé och tendens 102; Sammanfattning 105; Noter 106.

Kapitel 9: LITTERATURHISTORIA I LÄROBÖCKERNA 107

Synen på litteraturens utveckling 107; Romantiken 108; Den kritiska realismen 109; Den socialistiska realismen 111; Sammanfattning 113; Noter 113.

Kapitel 10: LÄROBÖCKERNAS TEXTKOMMENTAR 114

Textkommentar i författarpresentationerna 114; Lermontov-presentationen 115; Kommentarens personcentrering 116; Den historiska verkligheten och författarens ideologi 117; Litteraturteori i textkommentaren 119; Sammanfattning 120; Noter 120.

Kapitel 11: UNDERVISNINGSMETODIK 121

Den sovjetiska synen på västerländsk pedagogik 121; Differentiering och individualisering 122; Förrevolutionära traditioner 123; Den dominanta lärarrollen 125; Hänsynen till elevernas intressen 127; Undervisningsmetoder 129; Lektionen; Kudrjasjevs lektionstypologi 130; Ippolitovas föreläsningstypologi 134; Sammanfattning 134; Noter 136.

Kapitel 12: ANALYSMETODER 137

Metodiska rekommendationer 137; Analysmodell *Hamlet* 137; Kommentar till analysmodellen 139; Analysmodell "Dostojevskij" 140; Analysmodell *Dubrovskij* 141; Kommentar till analysmodellen 148; Sammanfattning 149; Noter 150.

Kapitel 13: RESULTAT 151

Officiell statistik 151; Kvarsittning och lokala avvikelser 153; Kvarsittningsstatistiken som mätare på undervisningens effektivitet 155; Västerländska vittnesmål om litteraturundervisningen 156; Sovjetiska rapporter om litteraturundervisningen 159; Kunskapsformalismen 161; Resultat av den moraliska fostran 163; Litteraturintresset 164; Läs- och skrivförmågan 165; Orsaker till bristfälliga undervisningsresultat 167; Sammanfattning 168; Noter 169.

Kapitel 14: FÖRÄNDRINGAR UNDER 1970-TALET 171

Den ideologiska skärpningen 171; Det ökade intresset för icke-ryska kulturer 174; Utvecklingen mot en mera elevaktiv undervisning 175; Intensifierad språkfärdighetsträning 177; Sammanfattning 178.

Kapitel 15: SLUTSATSER 179

Den sovjetiska begåvningssynens betydelse 179; "Progressiv" litteraturpedagogik och sovjetisk 181; Transferfunktionens betydelse 182; Ideologins betydelse 185; Betydelsen av litteraturkursens stora omfång 186; Sammanfattning 187.

Förkortningar av ryska titlar 189

Litteraturförteckning 189

Summary 192

INLEDNING

MÅLSÄTTNING, METOD, KÄLLOR

Kanske kan det så här i slutet av 70-talet förefalla överflödigt att skildra den sovjetiska litteraturundervisningens inre liv för svenska läsare. Sovjetunionen tycks åtminstone för tillfället ha förlorat det mesta av sin dragningskraft på sinnena i vårt land. Tanken på den sovjetiska skolan torde rentav hos många människor uppväcka obehagskänslor snarare än entusiasm — den ger alltför självklara associationer till slätkammade och prydligt uniformerade elever, stränga lärare och förlegad pedagogik. Att en inblick i denna värld skulle kunna berika den pedagogiska debatten i Sverige kan alltså lätt framstå som en ganska onaturlig tanke.

Bortsett från att föreställningen om Sovjetunionen som ett pedagogiskt u-land förstås är en verklighetsförenkling och att det finns ett naturligt behov av att fördjupa och korrigera alla verklighetsförenklingar, av vad slag de än må vara och var de än dyker upp, så tror jag att en presentation av den sovjetiska litteraturundervisningen faktiskt kan ha ett åtminstone principiellt värde i den svenska debatten om litteraturundervisningens mål och metoder. Att den debatten är både aktuell och angelägen framgår av dess benägenhet att med korta mellanrum flamma upp på de större dagstidningarnas kultursidor. I fackpressen underhålls den kontinuerligt och med den särskilda intensitet som "svenskämnets kris" förlänar den.

I själva verket var det ursprungliga syftet med denna avhandling att visa upp en motbild till den svenska litteraturundervisningen. Som svensklärare på gymnasiet upplevde jag — och upplever jag fortfarande — hur *många* elever även på de teoretiska linjerna börjar sina gymnasiestudier i svenska med att berätta, att de aldrig har läst en bok i hela sitt liv. Detta förhållande chockerade mig desto djupare som jag visste, att jämnåriga ryska ungdomar årskullsvis tar sig igenom en inte obetydlig del av världslitteraturen. Att beskriva den ryska undervisningssituationen för en svensk publik och därmed anlägga ett annorlunda perspektiv på den *svenska* litteraturundervisningen var alltså avhandlingens ursprungssyfte.

Denna stolta målsättning vore dock både ovetenskaplig och pretentiös om den inte parades med en annan, lika viktig: de slutsatser rörande den svenska litteraturundervisningen som avhandlingen förväntas leda fram till måste förstås grunda sig på en trovärdig beskrivning av den sovjetiska litteraturundervisningens verklighet — att göra en sådan *verklighetsbeskrivning* måste alltså vara en förstahandsmålsättning.

Det är viktigt att notera att *båda* dessa syften styrt avhandlingsarbetet, eftersom det råder ett visst motsatsförhållande dem emellan. Avsikten med den komparativa metod som ofta valts — sovjetiska läroplaner har jämförts med svenska osv — har sålunda varit *både* att profilera den sovjetiska litteraturundervisningen *och* att understryka problem som den svenska litteraturpedagogiken brottas med. Därvid kan verklighetsskildringen ha blivit lidande; själva jämförelsesituationen kan ha lockat till ett omotiverat framhävande av motbildens förtjänster.

Risken för att det är en ljusare dager i min framställning än i verklighetens sovjetiska klassrum förstärks dessutom av valet av huvudmetod. Jag har nämligen såvitt möjligt låtit den sovjetiska litteraturundervisningen presentera sig själv, dvs jag har utgått från, refererat och citerat sovjetiska läroböcker, kursplaner, lärarhandledningar och någon gång rentav en publikation av propagandistisk karaktär. Detta innebär förstås, att det snarast är den sovjetiska litteraturundervisningens *ambitioner* som beskrivs. Verkligheten framställs alltså snarare *sådan den är avsedd att vara* än sådan den är.

Ett sådant förfaringssätt kan förefalla onaturligt, men frågan är om det överhuvudtaget ges några alternativ. Klassrumsiakttagelser är som alla vet otillförlitliga, och intervjuer med sovjetiska lärare och skolmyndigheter tenderar att med självklar automatik spegla *ambitionerna* snarare än problemen, alltså precis som källmaterialet till denna undersökning. Ska man överhuvudtaget dra någon generell slutsats om den sovjetiska skolan på grundval av klassrumsiakttagelser och intervjuer med lärare och elever, är det kanske snarast den, att det annars unikt enhetliga undervisningssystemet faktiskt uppvisar stora variationer i det praktiska klassrumsarbetet.

Själv har jag t ex med ett par dagars mellanrum i Leningrad och Moskva åhört en och samma lektion — den första i det 14 timmar långa Lermontovtema, som kursplanen föreskriver för klass 8 — och utförandet uppvisade såväl stora, av kursplanen betingade likheter, som betydande skillnader.

I Leningrad beställde jag lektionsbesöket genom hotellets servicebyrå dagen innan det verkställdes. Lärarinnan var alltså antagligen förberedd på att jag skulle komma. Hennes lektion var också en påtagligt välregisserad föreställning. Hon presenterade Lermontov för eleverna, och hennes berättelse interfolierades av utantilläsande elever, som i rätt ögonblick och på hennes tecken sköt upp ur bänkarna och exemplifierade författarskapets tematiska bredd och författarpersonlighetens mångsidighet.

I Moskva lyckades jag med en kvinnlig studierektors hjälp frigöra mig ur en grupp finska lärare som besökte skolan i fråga. Sedan två lärare under pågående lektion avvisat studierektorns bön att släppa in mig, blev jag slutligen accepterad av en mycket ung kvinnlig lärare. Hennes syfte med lektio-

nen var naturligtvis också att föra eleverna fram till en gemensam och någorlunda mångsidig Lermontovuppfattning, precis som i Leningrad. Men stämningen var annorlunda. Lärarinnan valde att i en avspänd diskussion inventera klassens tidigare kunskaper om författaren och på den vägen försöka nå fram till målet.

Sannolikt pågick i detta ögonblick en mängd Lermontov-lektioner över Sovjetunionens väldiga territorium, men det vore nog en illusion att tro, att någon av dem skulle vara särdeles "typiskt sovjetisk" på något objektivt definierbart sätt.

Finns det någon "typiskt sovjetisk" litteraturundervisning, torde den säkrast anträffas i *litteraturprogrammet* (kursplanerna för litteraturämnet), i lärarhandledningar och andra litteraturpedagogiska publikationer. Det glapp mellan teori och verklighet som givetvis existerar måste förstås såvitt möjligt kartläggas. För detta ändamål har erfarenheter från mina sammanlagt fyra veckors studiebesök i sovjetiska skolor och pedagogiska institutioner haft betydelse, men viktigare har trots allt den offentliga redovisningen av undervisningsresultat i olika sovjetiska publikationer varit. Det är bl a sådant material som analyseras i avhandlingens kapitel 13, *Resultat.*

Ytterligare en aspekt på detta problem bör beröras. Hur litteraturundervisningen i ett samhälle bedrivs beror i hög grad på hur detta samhälle lyckas med att föra ut litteraturpedagogiska idéer till skolorna och de enskilda lärarna. Detta beror i sin tur på *samhällets karaktär.* Det kan inte råda något tvivel om, att det sovjetiska samhället i olika sammanhang — t ex invasionen i Prag 1968 och den utomordentligt njugga inhemska kultur- och religionsfrihetspolitiken[1] — har visat en mycket primitiv syn på problemet att föra ut idéer på ett övertygande sätt. Det finns också en del som tyder på, att många litteraturlärare har svårt att entusiasmeras av skolmyndigheternas riktlinjer och att även mycket goda pedagogiska idéer ofta betraktas mera som diktat än hjälp och stimulans i arbetet.

En studie av den sovjetiska litteraturundervisningen som lägger tyngdpunkten på den praktiska undervisningssituationen skulle därför få ett begränsat värde: den skulle ge en — oskarp! — bild av den undervisning som den sovjetiska skolan *i den aktuella samhällssituationen* kan prestera, medan *de potentiella resurserna,* som ur internationell litteraturpedagogisk synvinkel är minst lika intressanta, inte görs rättvisa.

Som exempel på det riskabla med att fästa alltför stor vikt vid skolarbetets utsida kan Susan Jacobys bok om den sovjetiska skolan tjäna (den diskuteras mera utförligt i avh:s kap 13). Trots många enskilda förtjänster blir framställningen ytlig och når egentligen aldrig fram till de pedagogiska tankar som styr den verksamhet författarinnan observerar. Det är ungefär som att

se på — och bedöma — fotbollsmatcher utan att känna till spelets regler.

Detta innebär inte att man kan avskärma de litteraturpedagogiska idéerna från det samhälle, där de uppstått. Tvärtom förutsätter den sovjetiska litteraturpedagogiken ett sovjetiskt samhälle och en sovjetisk skola för att kunna praktiseras. Den är i själva verket bunden till sitt hemland på ett helt unikt sätt, vilket också kommer att framgå redan i början av avhandlingen. Men för att se och rätt bedöma denna bindning krävs överblick snarare än skolbesökens närstudium. Även detta talar alltså för, att materialet till en samlad bild av den sovjetiska litteraturundervisningen inte i första hand bör sökas i "det verkliga livets" hundratusentals sovjetiska klassrum, utan i den metodiska litteraturen.

Metoden att "låta den sovjetiska litteraturundervisningen presentera sig själv" kan tyckas ställa svårbemästrade krav på finkänslighet och intuition vid val av *källmaterial*. Det är ju t ex lätt att föreställa sig hur svårt det skulle vara att ge en bild av den svenska litteraturundervisningen via en presentation av vår nästan kaotiska läromedelssituation, de ömsom avhånade, ömsom ivrigt åberopade läroplanerna, den hårt polariserade litteraturpedagogiska debatten osv.

Emellertid är situationen i Sovjetunionen annorlunda. *Litteraturprogrammet* för den sovjetiska skolan har en helt annan auktoritet än våra läroplaner, bl a därför att det först och främst innehåller konkreta anvisningar om det obligatoriska kursinnehållet. Det är helt enkelt lärarens skyldighet att se till att eleverna tillägnar sig just de kunskaper som anges i programmet. Att så verkligen sker kontrolleras också på många sätt, bl a genom examina.

Även läromedelssituationen skiljer sig i sin entydighet totalt från den svenska. Sedan början av 1930-talet har man hyllat principen om stabila och enhetliga läroböcker, vilket betyder, att man använder samma läroböcker i alla skolor över hela Sovjetunionen, bortsett från de skillnader, som betingas av att man talar olika språk och har möjlighet att nyansera den centralstyrda utbildningspolitiken i de olika delrepublikerna och andra administrativa enheter i landet.

Självfallet finns det en litteraturpedagogisk debatt även i Sovjetunionen. Det finns dock goda garantier för att polariseringen aldrig kan bli vad den är i Sverige. Dels torde partiet bidra till att det råder ideologiskt stadgade förhållanden i debatten, dels torde det också vara riktigt som ett par svenska iakttagare uttryckt sig, att man i sovjetisk utbildningspolitik "mycket tydligare än vad som är vanligt i Västeuropa och USA . . . klargjort sina filosofiska och kunskapsteoretiska utgångspunkter".[2] Detta senare förhållande innebär naturligtvis, att debatten förs på fastare mark. I Sverige kan man med stor — och säkerligen på många sätt nyttig — entusiasm propagera för

att skolans normala rutiner och arbetsformer ska upplösas, att ämnesundervisningen ska ersättas med projektarbeten, att läroböckerna såvitt möjligt ska avskaffas, att lärarnas och skolans styrning av elevernas inlärning ska reduceras till ett minimum osv.[3] I Sovjetunionen torde däremot alla presumptiva deltagare i debatten vara medvetna om att den sovjetiska skolan gjorde praktisk utbildningspolitik av just sådana idéer redan då de var någorlunda nya, på 20-talet, men med tiden fann dem otjänliga för detta syfte. Men framförallt innebär den sovjetiska debattens fastare "filosofiska och kunskapsteoretiska" grund, att nya pedagogiska idéer måste vara vetenskapligt förankrade, att de alltså måste respektera utvecklingspsykologins och pedagogikens grundlagar och landvinningar.

Att den litteraturpedagogiska debatten således är någorlunda överskådlig gör naturligtvis valet av källmaterial mindre äventyrligt. Därmed inte sagt att det är problemfritt. Den huvudsakliga urvalsprincipen har varit att låta *upplagestorleken* vara avgörande. Nästan allt det källmaterial som utnyttjats har utgivits av utbildningsförlaget *Prosvjesjtjenije* (Upplysning). När detta förlag trycker böcker i stora upplagor, sker det förmodligen inte alltid för att lärarna ute i skolorna vill läsa just dessa titlar, utan på grund av att någon instans med makt över *Prosvjesjtjenije* vill, att lärarna ska läsa dem. Upplagestorleken är alltså en god fingervisning om huruvida en bok återspeglar viktiga utbildningspolitiska ambitioner.

Men det har också existerat urvalsmekanismer, som jag inte kunnat råda över. Många intressanta undersökningar trycks i små upplagor på mindre än 10 000 exemplar och kan varken lånas via svenska bibliotek eller köpas i sovjetiska bokhandlar — där bokbristen som känt är en svår plåga. I vissa fall har därför en texts *tillgänglighet* varit av betydelse för om den skulle ingå i källmaterialet eller inte.

Vissa titelval kan trots dessa förklaringsgrunder förefalla besynnerliga. De läroböcker, som spelar så stor roll i min undersökning, utkom i de flesta fall redan i början av 70-talet. Detsamma gäller t ex Kudrjasjevs handbok *Litteraturundervisning enligt de nya programmen*, som utkom 1970. Litteraturprogrammet för läsåret 1971/72 spelar också stor roll i framställningen, trots att många läsår förflutit sedan det utkom och det alltså existerar en hel rad program av senare datum.

I viss mån förklaras dessa skevheter med att jag började arbeta med avhandlingen vid en tidpunkt, då dessa titlar var de mest aktuella jag kunde komma över. Att jag fortfarande håller fast vid dem beror dock även på andra saker. För det första pågick i början av 70-talet ännu den övergång till nya "program", som genomfördes successivt fram till och med läsåret 1972/73, och under denna period av stora pedagogiska omvälvningar var

den metodiska vakenheten särskilt stor, vilket bl a märks på att litteraturprogrammet för 1971/72 innehåller mera utförliga metodiska anvisningar än senare program. För det andra har förändringarna sedan de nya läroplanerna infördes varit mycket små, och de som ändå förekommit redovisas i ett särskilt kapitel, *Förändringar under 1970-talet,* i avhandlingens senare del.

När det gäller valet av västerländskt källmaterial har situationen komplicerats av bristen på västerländska monografier över den sovjetiska litteraturundervisningen. Det vore fel att säga att ämnet helt ignorerats i väst, men det har berörts i samband med att den sovjetiska skolan *i allmänhet* varit föremål för intresse. Det amerikanska "sputnik-komplexet" från 1956 ledde sålunda till ett oroligt intresse för den sovjetiska skolan. I den rad skildringar av sovjetiska skolförhållanden som detta resulterade i möter man också glimtvis den ryska litteraturundervisningen. Några av dessa vittnesmål, som vunnit såväl stor respekt som allmän spridning, diskuteras i avhandlingen. Större betydelse för mitt arbete har dock t ex dansken Stahls mera vetenskapliga presentation av den sovjetiska 10-årsskolan haft.

Avsikten att låta den sovjetiska litteraturundervisningen "presentera sig själv" kräver ett flitigt citerande. Endast på så sätt blir det möjligt att antyda stämningsläget och andan i den metodiska litteratur som bestämmer litteraturundervisningens form och färg.

Citaten har i flera fall medfört översättningsproblem, särskilt när de varit av skönlitterär karaktär. Alldeles speciellt svårt har det naturligt nog varit att översätta dikter och diktfragment. I de fall då jag inte kunnat finna några svenska översättningar - och de är många — har jag själv, naturligtvis utan högt syftande skönlitterära ambitioner, försökt förmedla inte bara texternas innehåll utan också — såvitt möjligt — något av deras rytmiska och stilistiska verkan till svenska.

Översättningen av titlar på skönlitterära verk har jag så långt som möjligt försökt göra enligt praxis. Emellertid finns det problem även på detta område. Ibland är praxis vacklande — ett verk kan ha flera olika svenska titlar — ibland är det svårt att säkert veta om ett verk överhuvudtaget är introducerat på svenska eller ej. I många fall har jag därför gjort egna översättningar, varvid jag hållit mig så nära originaltiteln som möjligt.

Avhandlingen är upplagd så att den inledningsvis behandlar allmänna skolförhållanden och sedan successivt närmar sig det konkreta undervisningsarbetet i klassrummet. I avhandlingens senare delar ställs först de litteraturpedagogiska ambitionerna i relation till undervisningens verkliga resultat, sådana de redovisas först och främst av de sovjetiska skolmyndigheterna själva; därefter görs en kortfattad bedömning av utvecklingen un-

der 1970-talet, och i ett kort, sammanfattande slutkapitel försöker jag sedan — på friare hand — dra några slutsatser för den svenska litteraturundervisningens räkning genom att diskutera den i ljuset av en jämförelse med den sovjetiska.

För att underlätta läsningen av min bitvis svårt exempeltyngda framställning har jag låtit varje kapitel avslutas med en sammanfattning. En jäktad läsare kan där inhämta avhandlingens huvudsakliga innehåll för att sedan vid behov söka konkretisering och dokumentation i den löpande texten.

Det är också för att underlätta läsningen som jag valt att transskribera ryska namn och termer m m i enlighet med *Katalogregler för svenska bibliotek* (Lund 1976, s 121). Den mest påtagliga svagheten i det transskriptionssystem som därmed används i avhandlingen är att det mycket frekventa mjuka tecknet inte återges. Å andra sidan har det också den stora och avgörande förtjänsten att Tjechov inte behöver förvrängas till Čechov, Pusjkin till Puškin, Dostojevskij till Dostoevskij osv.

Det ligger i sakens natur att många intressanta aspekter på den sovjetiska litteraturundervisningen har ägnats alltför liten uppmärksamhet. Det gäller först och främst modersmålsundervisningen, som har större betydelse för litteraturundervisningen än min beskrivning låter ana, men även undervisningen i *tillvalsämnet* litteratur, skolbibliotekens funktion och en rad andra områden vore värda större uppmärksamhet och särskilda undersökningar.

Den bild av den sovjetiska litteraturundervisningen som målas upp i min avhandling är alltså långtifrån komplett. Men med många och viktiga förbehåll av den art som angivits här ovan vill jag ändå hoppas att avhandlingen ska kunna fungera som en allmän presentation av litteraturundervisningen i dagens sovjetiska skola.

Noter:

1 I Sverige är det kanske lika vanligt att man underskattar trycket på det religiösa och kulturella livet i Sovjetunionen som att man överdriver det. Att detta tryck är *konstitutionellt*, inbyggt i samhällssystemet, och inte avhängigt av enskilda milisofficerares eller partifunktionärers godtycke visas åskådligt i t ex Golomshtok/Glezer 1977 och Sundgren 1977.

2 Arnkvist/Stenberg 1977 s 7.

3 Se t ex *Svenskämnets kris* 1976.

KAPITEL 1

Det sovjetiska skolsystemet

"Sovjetunionens och unionsrepublikernas lagstiftning om folkbildningen reglerar de offentliga förhållandena på folkbildningens område i syfte att maximalt uppfylla sovjetmedborgarnas och ett utvecklat socialistiskt samhälles krav på utbildning och kommunistisk fostran av den uppväxande generationen", heter det i den sovjetiska utbildningslagens första paragraf.[1] Redan detta antyder att det finns vissa egenheter i det sovjetiska skolsystemet som man inte omedelbart känner igen från skolförhållanden i väst. Skillnaderna är i själva verket så stora, att det vore meningslöst att försöka beskriva den sovjetiska litteraturundervisningen utan att först åtminstone antydningsvis presentera den miljö där den bedrivs. Det är t ex lätt att gripas av entusiasm inför vissa av de resultat som den sovjetiska litteraturundervisningen når, men även de starkaste känslor av det slaget maste tyglas av en realistisk uppfattning om undervisningssystemens grundläggande olikheter. De litteraturpedagogiska modellerna i Sverige och Sovjetunionen är lika litet konvertibla som kronan och rubeln. Många enstaka idéer och allmän stimulans kan en västerländsk litteraturlärare hämta i den sovjetiska litteraturundervisningen, men några större transaktioner, som att överföra huvudprinciper och riktlinjer av sovjetisk prägel till sin egen pedagogiska verksamhet, kan han knappast göra.

Skolhistoriska förhållanden

En presentation av den sovjetiska skolan kräver i sin tur en historisk bakgrundsbild. Här ska jag av naturliga skäl bara beröra förhållanden av påfallande betydelse, och den som tycker att en sadan redogörelse blir för summarisk hänvisas till andra framställningar.[2].

Det mest iögonenfallande i den sovjetiska folkbildningens historia är kanske de väldiga problem den föddes till. Av de problemen var analfabetismen kanske inte det allvarligaste, men det var utan tvekan ett av de största. *Tabell 1* visar hur läs- och skrivkunnigheten i åldrarna 9—49 år utvecklats från 1897 till 1970. Som synes var analfabetismen för hela befolkningen nära 50-procentig så sent som 1926 — efter 9 års sovjetisk kamp för ökad skriv- och läskunnighet. Bara 13 år senare — 1939 — har stora framsteg gjorts, men det är ända anmärkningsvärt, att man ännu för mindre än 40 år sedan hade en mer än 10-procentig analfabetism i landet. Särskilt svårt var problemet på landsbygden, där över 23 % av kvinnorna var analfabeter 1939.

Tabell 1

PROCENT LÄS- OCH SKRIVKUNNIGA I ÅLDRARNA 9—49 ÅR

(Efter *Stora sovjetencyklopedin,* 3:e upplagan, uppslagsord *gramotnost)*

	Bokföringsår				
	1897	*1926*	*1939*	*1959*	*1970*
Stadsbefolkning:					
män	66,1	88,0	97,1	99,5	99,9
kvinnor	45,7	73,9	90,7	98,1	99,8
Totalt	57,0	80,9	93,8	98,7	99,8
Landsbygdsbefolkning:					
män	35,5	67,3	91,6	99,1	99,6
kvinnor	12,5	35,4	76,8	97,5	99,4
Totalt	23,8	50,6	84,0	98,2	99,5
Stads- och landsbygdsbefolkning:					
män	40,3	71,5	93,5	99,3	99,8
kvinnor	16,6	42,7	81,6	97,8	99,7
Totalt	28,4	56,6	87,4	98,5	99,7

Skillnaden mellan stad och land är värd särskild uppmärksamhet, eftersom man kan se tydliga spår av den även i dagens litteraturundervisning. För även om barnen och barnbarnen till 1939 års analfabeter garanterat läser både Pusjkin och Goethe i skolan numera, är det fortfarande mera problematiskt att sprida kultur på landet än i städerna. (Se vidare fr a kapitlet *Resultat.)*

Analfabetismen var ett väldigt problem för den sovjetiska skolan i etableringsskedet, men det var inte det enda. Man inser t ex lätt, att lärarbristen måste bli påtaglig i ett land som det revolutionära Ryssland, där de utbildningspolitiska ambitionerna var höga men den mest elementära bokliga bildning så begränsat utbredd, där kommunikationerna var dåliga men avstånden svindlande, och där till råga på allt tjänstmannaintelligentian ofta visade sig ovillig att solidarisera sig med bolsjevikregimen.[3] (Ett särskilt dramatiskt exempel på det sistnämnda förhållandet är departements- och bankstrejkerna i Petrograd under oktoberrevolutionen, skildrade av bl a John Reed i *Tio dagar som skakade världen.)*

Själva etablerandet av en landsomfattande sovjetisk skola var alltså förbundet med stora problem. Men när folkbildningsprocessen väl hade kommit igång, utsattes den av störningar av ännu väldigare mått. Inbördeskrig och hungersnöd härjade, landet omstrukturerades ekonomiskt och socialt,

jordbruket kollektiviserades med hårdhet, utrensningar förekom i stor omfattning, och det andra världskriget spred död och förödelse av ofantliga mått även i skolans värld.

Trots detta gjorde skolan en allt snabbare frammarsch på bred front. 1930 antogs en lag om allmän 4-årig skolgång, något som var förverkligat tre år senare. Omedelbart därefter började en övergång till obligatorisk 7-årig skola, men den hejdades av andra världskriget och fullbordades inte förrän 1952. (Det bör dock kanske framhållas, att — som det heter i ett dekret från 1934 — "i staden var denna uppgift i huvudsak redan löst under första femårsplanen", alltså 1928—33.[4]) 1959 övergick man sedan till ett 8-årigt skolobligatorium, förverkligat två år senare. Åttaårsobligatoriet gäller fortfarande enligt utbildningslagen[5], men redan den 24:e partikongressen 1971 fattade ett beslut om att allmän 10-årig skolgång ska vara genomförd före utgången av 1975, och i den 1977 antagna konstitutionens artikel 45 talas om att rätten till utbildning "garanteras . . . genom förverkligandet av allmän obligatorisk mellanskoleutbildning för ungdomen". I praktiken kan också, som framgår senare i denna framställning (se kap *Resultat*), den allmänna 10-årsskolan sägas vara genomförd i Sovjetunionen under 1970-talet.

Dramatiken i den sovjetiska skolans historia avspeglas givetvis även i litteraturämnets utveckling från revolutionen fram till våra dagar. Ändå är det mest iögonenfallande i den utvecklingen kanske den betydelse som de styrande i Sovjetunionen redan fr o m Lunatjarskijs tid som folkkommissarie har tillmätt litteraturen, och den politiska uppbackning och därav följande auktoritet och stabilitet som kommit även litteraturundervisningen till del. 20-talets experimenterande med lärobokslös undervisning, med komplex- och projektmetoder och andra pedagogiska idéer, som är aktuella i våra dagars Sverige, hotade visserligen tillfälligt litteraturämnets ställning. Dess roll reducerades ibland rentav till blott och bart "illustrativa uppgifter", varvid de litterära texterna lästes bara för att illustrera någon aspekt på det "projekt" eller "komplex" klassen (eller gruppen) för tillfället höll på att studera. Men alltsedan kommunistpartiet "återställde ordningen" i skolan i början av 30-talet har undervisningen i allt högre grad beaktat litteraturens egenvärde och särart.[6]

10-årsskolan som enhetsskola

Trots de enorma svårigheter som den sovjetiska folkbildningen har haft att kämpa mot har man alltså i dag en allmän 10-årig skolgång. Redan ytligt sett är detta en anmärkningsvärt framgångsrik och snabb utveckling. Men ännu mera imponerande blir i det perspektivet den höga undervisningsnivå

kursplanerna för den 10-åriga skolan förutsätter, särskilt om man samtidigt betänker skolsystemets landsomfattande enhetlighet. Karaktären av enhetsskola betonas ofta och starkt. I utbildningslagens 18 § heter det:

> Den allmänbildande mellanskolans enhetlighet garanteras av att inlärning och fostran organiseras enligt gemensamma principer, samt att allmänbildningen i fråga om innehåll och nivå är enhetlig över hela SSSR:s territorium med allsidig hänsyn tagen till nationella särdrag hos befolkningen i unionsrepublikerna.

Skolsystemets enhetlighet garanteras dessutom av att skoladministrationen är så höggradigt centraliserad att det är det allunionella undervisningsministeriet som egenhändigt utarbetar inte bara kursplaner, utan även läroböcker![7] Detta betyder bl a att man använder samma läroböcker i alla skolor över hela Sovjetunionen, bortsett från språkliga och andra regionala avvikelser.

Enhetligheten är dock inte fullständig. Varje unionsrepublik har sitt eget undervisningsministerium och *administrerar* alltså själv sitt skolväsen. Dessutom förekommer i alla republiker skolor, där undervisningen inte bedrivs på republikmajoritetens modersmål utan på något minoritetsspråk. De skolor som avviker från den ryska normen brukar kallas *nationella* och är ofta 11-åriga. Jag kommer dock i den här framställningen endast att behandla undervisningen i den 10-åriga *ryska* skolan.

Utbildningsvägar

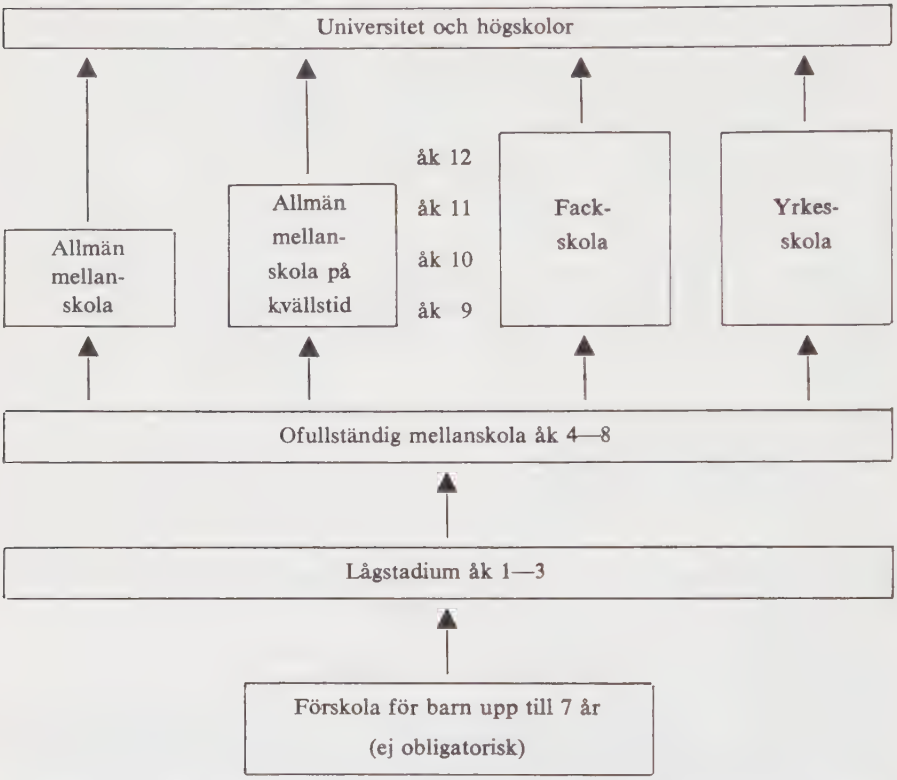
Även bortsett från nödvändigheten av nationella hänsynstaganden skulle ett modernt industrisamhälle som Sovjetunionen förstås inte med berått mod kunna konstruera en fullkomligt enhetlig utbildningsgång för alla dem, som i framtiden med sitt arbete ska hålla detta samhälle igång och driva det vidare. En viss yrkesinriktad differentiering måste naturligtvis förr eller senare inträda i en allmän skolgång som är så lång som 10 år.

Så sker också i Sovjetunionen efter 8:e klassen, varvid utbildningsvägarna förgrenar sig som på *figur 1*. Vägnätet är som synes inte särskilt komplicerat, och det är värt att konstatera, att "återvändsgränder" helt saknas — man kan alltså komma till universitet och högre läroanstalter hur man än går.

Detta betyder förstås, att den sovjetiska skolan är en enhetsskola i betydligt högre grad än den svenska. Alla utbildningsgångar ger samma *allmänna* mellanskolekompetens, och litteraturkursens innehåll är t ex överallt detsamma.

Figur 1

DET SOVJETISKA SKOLSYSTEMET EFTER 1975



Bilden av den sovjetiska skolans utbildningsvägar har förändrats av beslutet om övergång till allmän mellanskoleutbildning framför allt på det sättet, att även yrkesskolorna efter reformens genomförande är högskoleförberedande. Yrkesskolornas utveckling har varit explosiv under 70-talet. 1970 gav de drygt 11 000 elever mellanskoleutbildning, 1974 hade siffran stigit till nära 140 000 (se tabell 2, s 152). För litteraturundervisningens del innebär detta alltså, att Pusjkin och Goethe, som vi nyss ertappade tätt i hälarna på 1939 års analfabeter, nu också givit sig ut på verkstadsgolvet.

Utöver det vertikala avancemanget på utbildningsstegen i *figur 1* är det också möjligt att göra övergångar i sidled på den högre mellanskolenivån. Efter allmän mellanskola (på dag- eller kvällstid[8]) kan man exempelvis söka sig till fack- eller yrkesskola, varvid utbildningstiden dock blir två år kortare i denna senare skolform. Sedan allmän mellanskoleutbildning genomförts kan annars studietiden vid fack- och yrkesskolorna variera mellan tre och fyra år för dem, som söker sig direkt dit från klass 8.

Kontroll av undervisningen

I ett centraliserat och enhetligt skolsystem är det rimligtvis särskilt lätt att finna argument för att på ett eller annat sätt utöva kontroll över den undervisning som bedrivs i skolorna. Det är inte heller någon större risk för att undervisningen i den ryska skolan på något drastiskt vis skulle kunna avlägsna sig från de centralt fastställda kursplanerna. En välutvecklad byråkrati håller många vakande ögon över verksamheten i skolorna, alltifrån unionsrepublikens undervisningsministerium[9] till den enskilda skolans rektor och studierektor som ska göra — och gör! — ofta återkommande besök i klassrummen.[10]

Men därutöver finns också en rad kontrollfunktioner inbyggda i själva det pedagogiska systemet: det absoluta kravet på noggrann planering av undervisningen[11] (trots att de mycket detaljerade kursplanerna kan tyckas lämna litet utrymme för variationer); betygssystemet, som inte är relativt utan snarare kursrelaterande; ovillkorlig kvarsittning för elever som fått sämre betyg än 3 (i en 5-gradig betygsskala) i tre eller flera ämnen; flerieskola och flyttningsprövningar för dem som fått lägre betyg än 3 i ett eller två ämnen; examensprövningar efter årskurs 8 och efter avslutandet av den fullständiga mellanskoleutbildningen;[12] inträdesprov vid övergång till universitet och högskolor (gäller även många fack- och yrkesskolor).[13]

Uppräkningen skulle kunna göras längre, men det finns knappast någon anledning att här göra någon fullständig inventering av den ryska skolans självkontrollerande funktioner. De redan anförda exemplen torde vara tillräckliga för att antyda hur litteraturundervisningen kan tänkas påverkas i detta avseende.

Ändå bör nog även skolbibliotekens egenartade roll beröras i detta sammanhang, både av kuriositetsskäl och därför att litteraturlärarna ges unika och betydelsefulla möjligheter att hålla sig ajour med — eller, om man så vill, kontrollera — elevernas läsvanor via skolbiblioteken. Varje elev har nämligen ett litet häfte, vari alla hans boklån registreras. Dessa häften finns lätt tillgängliga — ordnade klassvis och alfabetiskt i öppna kataloglådor — och lärarna kan därför mycket lätt skaffa sig en uppfattning om vad enskilda elever läser och har läst på sistone.

Ungdomsorganisationer och andra elevkollektiv

Självklart är det en oöverskådlig massa faktorer som ger den sovjetiska skolan dess särprägel. Även en flyktig presentation som denna måste emellertid beröra åtminstone ytterligare en av dessa faktorer, nämligen elevkollektivens betydelse för skolans liv. Ungkommunisterna, Pionjärerna och Oktobristerna är inte bara fritidsorganisationer. De är verksamma i skolan,

på skoltid och i skolarbetet, och skolan väntar sig det av dem. Deras verksamhet planeras som allt annat skolarbete, synkroniseras med detta och förs in i den för hela skolan gemensamma termins- eller läsårsplaneringen.[14] Minst lika viktig som de möten, träffar och tillställningar som på detta sätt kalenderförs är emellertid organisationernas vardagsgärning. Man håller t ex ett öga på studieresultaten i klassen och hjälper lågpresterande kamrater med läxläsningen, men man blandar sig dessutom i ordningsfrågor och löser dem också ofta, även om metoderna ibland kan kännas främmande för den som har erfarenhet av exempelvis aktuella svenska skolförhållanden. En givande skildring, konkret och med direkta verklighetsiakttagelser, av detta slags verksamhet ger Urie Bronfenbrenner i sin bok *Två barndomsvärldar.*[15] Där beskrivs också en annan sorts elevkollektiv, mera direkt styrda uppifrån och egentligen ett uttryck och redskap för den speciellt sovjetiska undervisningsmetodik, som bygger på ett slags "socialistisk tävlan" inom klassens och skolans ram. Läraren sporrar exempelvis systematiskt "bänkraderna" i en klass att tävla med varandra, vilket ska leda till bättre resultat bl a därför att man inom varje bänkrad håller efter sina latare eller långsammare kamrater.

Sammanfattning

Mätt med västerländska mått är alltså den 10-åriga skolan i Sovjetunionen mycket egenartad. Dess klart definierade och starkt poängterade idéellt-fostrande målsättning, dess historiska kamp mot nära nog omätligt stora problem av såväl politisk och materiell som elementärt pedagogisk natur, dess unika enhetlighet, den mångsidiga kontrollen av undervisningen och ungdomsorganisationernas aktiva integrering i såväl skollivet i stort som den konkreta pedagogiska verksamheten — allt detta utgör förutsättningar för en annorlunda litteraturundervisning än den vi känner till från västerlandet. Det är ett faktum som vi måste känna till och betänka, när vi nu går vidare för att koncentrera vår uppmärksamhet på själva litteraturundervisningen.

Noter:

[1] Originaltexten till 1973 års utbildningslag är kanske mest lättåtkomlig i en dansk utgåva, som dessutom är försedd med en alfabetiskt ordnad genomgång av rysk skolterminologi: Petersen 1975.

[2] *Rotkovitj 1976* skildrar den sovjetiska *litteraturundervisningens* historia och är därmed naturligtvis den källa till kunskap om även den allmänna utbildningspolitiska utvecklingen som ligger närmast till hands att anlita. *Education in the USSR* 1972 belyser historiska förhållanden mera osystematiskt och har i detta kapitel fr a anlitats för att lämna data om aktuella förhållanden. En västerländsk skildring av ryska och sovjetiska undervisningshistoriska utvecklinglinjer ges i *Stahl 1973.*

[3] Lärarbristen betonas ofta. Se t ex Rotkovitj 1976, s 17, och *Education in the USSR*, s 9 och s 111.

[4] *Narodnoje obrazovanije v SSSR. Sbornik dokumentov 1917—1973* s 115.

[5] Utbildningslagen 1973 § 3.

[6] Se t ex Rotkovitj 1976 ss 35—47.

[7] *Education in the USSR* s 145. I praktiken går detta till så, att Pedagogiska vetenskapsakademin, och närmare bestämt den del därav som kallas *Vetenskapliga forskningsinstitutet för undervisningens innehåll och metoder (Nautjno-issledovatelskij institut soderzjanija i metodov obutjenija APN SSSR)*, utarbetar såväl kursplaner som läroböcker, vilka sedan prövas och godkänns av undervisningsministeriet — som regel efter ändringsförslag, enligt vad en av institutets ledande medarbetare, doktor G I Belenkij meddelade mig vid ett personligt samtal i november 1977.

[8] Den skolform, som i *figur 1* benämns "Allmän mellanskola på kvällstid" kallas egentligen *kvälls- eller skiftskola*. Studierna behöver alltså inte nödvändigtvis bedrivas på kvällstid.

[9] *Education in the USSR* s 145 f.

[10] Stahl 1973 s 216 § 45.

[11] *Education in the USSR* ss 68—70.

[12] ibid ss 57—60.

[13] Stahl 1973 s 101.

[14] *Education in the USSR* s 70.

[15] a a ss 47—48.

KAPITEL 2

Litteraturämnets ställning

I detta kapitel görs ett försök att närmare bestämma litteraturämnets status i det skolsystem, vars grunddrag antyddes i kapitel 1. Resonemanget äger direkt tillämplighet fr a på den *10-åriga ryska skolan* i Sovjetunionen men gäller i allt väsentligt även de övriga skolformerna på mellanskolenivån. Enligt enhetsskoleprincipen och kravet, att alla skolor ska vara högskoleförberedande, fordrar man samma litteraturkunskaper av den som lämnar fack- eller yrkesskolan som av den som i stället valt att gå den 10-åriga skolan eller läst in sin mellanskoleutbildning vid sidan om sitt arbete, i kvälls- eller skiftskolan. De mest iögonenfallande skillnaderna är rent organisatoriska: litteraturkursen kan t ex löpa över en längre tidsperiod än i 10-årsskolan, timtalet kan avvika osv.

Litteraturämnet i den 10-åriga skolans timplan

Som självständigt ämne förekommer litteraturstudium i den ryska skolan från och med klass 4 till och med avslutningsklassen. Antalet veckotimmar i varje enskild årskurs framgår av timplanen på nästa sida. Den som vill göra en jämförelse med svenska förhållanden måste förstås ta även antalet veckotimmar i ryska språket med i beräkningen, eftersom vi i Sverige inte skiljer litteratur- och modersmålsundervisningen åt. En sådan jämförelse ger vid handen, att olikheterna i fråga om tidsresurser inte är dramatiska. Den 10-åriga skolan uppvisar visserligen en klart högre totalsumma veckotimmar (53 i ryska + 18 i litteratur = 71) än vår 9-åriga grundskola (totalt 65 veckotimmar i svenska[1]), men eftersom den sovjetiska skolan är direkt högskoleförberedande måste den snarast jämföras med *grundskola och gymnasium,* och då förskjuts olikheten till svensk förmån.

Grundskola + 3-årigt gymnasium ger på 12 år totalt 2—4 veckotimmar mer än den sovjetiska skolan på 10 år. Grundskola + 2-årigt gymnasium ger på 11 år totalt upp till 2 veckotimmar mer än den 10-åriga sovjetiska skolan. Men å andra sidan ger vissa yrkesinriktade linjer på det 2-åriga gymnasiet totalt färre timmar än skolan i Sovjetunionen.[2] Skillnaderna mellan de båda skolsystemens utbud av litteraturlektioner reduceras ytterligare av att lektionstiden i Sovjetunionen är 45 minuter mot 40 hos oss, samt att intresserade elever i 10-årsskolan har möjlighet att läsa litteratur som tillvalsämne. Den undervisningen bedrivs dock vid sidan om de reguljära kursplanerna och kommer av utrymmesskäl inte att beröras i denna undersökning.[3]

Jämförelser av det slag som gjorts här ovan är naturligtvis intressanta endast i det avseendet att de belyser *likheten i fråga om tidsresurser.* Den likheten är värd att betona, eftersom de litteraturpedagogiska ambitionerna i de olika undervisningssystemen är så väsentligt olika.

TIMPLAN FÖR DEN 10-ÅRIGA SKOLAN

(Efter *Education in the USSR* s 38)

Ämne	*Antal veckotimmar i årskurs*										*Totalt antal veckotr*
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. Ryska	12	10	10	6	6	3	3	2	1	—	53
2. Litteratur	—	—	—	2	2	2	2	3	4	3	18
3. Matematik	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	58
4. Historia	—	—	—	2	2	2	2	3	4	3	18
5. Samhällskunskap	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
6. Naturkunskap	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
7. Geografi	—	—	—	—	2	3	2	2	2	—	11
8. Biologi	—	—	—	—	2	2	2	2	1	2	11
9. Fysik	—	—	—	—	—	2	2	3	4	5	16
10. Astronomi	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
11. Linearritning	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	3
12. Kemi	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3	10
13. Främmande språk	—	—	—	—	4	3	3	2	2	2	16
14. Teckning och konst	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	6
15. Sång och musik	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	7
16. Gymnastik	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
17. Slöjd och vardagsteknik	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Totalt antal veckotr i obligatoriska ämnen	24	24	24	24	30	30	30	30	30	30	276
18. Tillvalsämnen	—	—	—	—	—	—	2	4	6	6	—

Modersmål — litteratur

Redan timplanen för den 10-åriga skolan visar, att man i Sovjetunionen upplever den rena litteraturundervisningens betydelse starkare än i Sverige. För det första har man schemalagt boskillnaden mellan modersmåls- och litteraturundervisningen, vilket otvivelaktigt är åtminstone rent kvantitativt fördelaktigt för litteraturläsningen i skolan. Det innebär i alla fall en garanti mot det litteraturundervisningens totala avsomnande, som de båda ämnenas mera intima samliv i Sverige ibland leder till.[4]

För det andra förskjuts tyngdpunkten från modersmåls- till litteratursidan alltmer, ju högre upp man kommer i skolan, så att modersmålsundervisningen enligt schemat upphör efter 9:e klassen, medan litteraturstudiet fortgår även i 10:an med 3 timmar i veckan.

Men dessutom har litteraturämnet *stärkt* sin ställning i samband med de sista årens stora förändringar inom det sovjetiska skolsystemet. I och med att lågstadiet förkortats från 4 år till 3 har litteraturkursen förlängts med ett år och börjar numera redan i klass 4.[5]

Litteraturläsning på lågstadiet

Emellertid är det bara nominellt som litteraturkursen *introduceras* i klass 4. I själva verket bedrivs ett systematiskt litteraturstudium på modersmålslektionerna under hela lågstadiet. En uppfattning om detta studium får man av programmet för modersmålsundervisningen i klass 3. Om "arbetet med texten" heter det där:

> Utvecklande av förmågan att självständigt fastställa ordningsföljden och tankesammanhangen mellen textens delar och att sammanställa en plan över det lästa. Förmåga att samla material till ett uttalande om de agerande personerna, bedöma deras handlingar, uttrycka sitt förhållande till dem och sammanställa en berättelse om någon person i texten. Förmåga att kortfattat återge innehållet i en läst berättelse efter en självständigt utarbetad plan. Förmåga att i en berättelse hitta och sammanställa material kring ett eller annat ämne. Förmåga att självständigt bringa i dagen innebörden i det lästa. Förmåga att urskilja ordens betydelsenyanser i texten. Förmåga att finna ord och uttryck i texten som är nödvändiga för ett exakt och åskådligt gestaltande av naturen och de agerande personerna.
>
> Generaliserande av de föreställningar om berättelse, dikt, fabel, saga och om folklitteraturen, som eleverna fått under lektionerna i läsning i klasserna I—III. (s 29)

Som synes är målet att redan på lågstadiet nå upp till en med tanke på barnens ålder ganska högt utvecklad skönlitterär läsfärdighetsnivå. Man kan alltså förvänta sig, att eleverna redan innan litteraturämnet introduceras i klass 4 relativt väl kan hantera en litterär text och orientera sig i den.

Ytterligare information om lågstadiets "litteraturkurs" ger den tablå över tidsresursernas fördelning på olika moment inom modersmålsundervisningen, som presenteras på sid 25. Tablån ägnar särskild uppmärksamhet åt *läsning utom klassen* (vneklassnoje tjtenije), en typ av verksamhet i skolans regi som förekommer även i den egentliga litteraturkursen från och med klass 4.

Läsning utom klassen kan bedrivas på olika sätt, eftersom *ett visst mått* av valfrihet för såväl lärare som elever ingår i förutsättningarna. Det pro-

gram för verksamheten som presenteras i tablån är alltså bara ett förslag, framställt i en artikel i *Sovjetskaja Pedagogika* av N N Svetlovskaja vid Pedagogiska Vetenskapsakademin.[6] Det återges här för att uppmärksamma den roll, som *läsning utom klassen* spelar — eller snarare, eftersom det är frågan om ett förslag — kan spela i elevernas skönlitterära skolning.

Skolår	*Moment inom modersmålsundervisningen*			
	Läs- o skriv-undervisning samt språk-träning	*Grammatik, rättskrivn. och språk-träning*	*Läsning och språkträning*	
			I klassen	*Utom klassen*
I (1:a halv-året)	11 t 25 min i veckan (till 15/12)	—	—	Målinriktat avlyssnande av sköntlitterära verk och kollektiv genomgång av barnböcker 15—20 minuter i veckan
I (2:a halv-året)	—	6 tim i veckan (fr 15/12)	5 tim i veckan (fr 15/12)	Individuell läsning och genomgång av barnböcker under lärarens överinseende 1 tim/vecka
II	—	6 tim i veckan	4 tim i veckan	Läsning på egen hand av självständigt valda böcker inom ramen för ett av läraren anvisat tema 1 tim/vecka
III		6 tim i veckan	5 tim i veckan	Dito, men med självständigt bestämd och vald aspekt på det anvisade temat 1 tim varannan vecka

Avsikten med det program för *läsning utom klassen* som föreslås i tablån är att träna upp elevernas förmåga att *självständigt* skaffa sig en uppfattning om böcker och göra medvetna och genomtänkta bokval för att på egen hand kunna tillfredsställa sitt läs- och informationsbehov och på så vis orientera sig i tillvaron.

Som synes utvecklas självständigheten successivt. Till att börja med lyssnar eleverna bara till lärarens högläsning och deltar i en gemensam diskussion om de böcker man på detta sätt kommit i kontakt med. I den diskussionen uppmärksammas eleverna på att de via "yttre tecken" som illustrationer och titel kan skaffa sig en uppfattning om en bok. Nästa steg är

att läraren sammanställer ett urval av böcker, som eleverna med hans hjälp kan välja bland. Innan eleverna sedan tar steget över till det självständiga bokvalet i klasserna 2 och 3, får de också lära sig en del bibliotekskunskap.

Detta inlärningsprogram är också avsett att ge — och ger, enligt Svetlovskaja — eleverna en viss skönlitterär kringsyn, kännedom om författare och böcker. I slutet av årskurs 1 uppges sålunda en klass som följt detta program normalt kunna överblicka 50—60 boktitlar eller författare.

Detta innebär, att modermålsundervisningen på lågstadiet redan har uppställt mål, som utan tvekan är ännu mera typiska för en systematisk litteraturkurs än de, som formuleras för "arbetet med texten". Eleverna ska ju inte bara lära sig att hantera en text i dess egenskap av ett stycke språklig kommunikation. De ska också lagra och överblicka kunskaper om hur dessa texter förhåller sig till varandra.

Ett led i detta odlande av elementär litterär bildning är kravet att eleverna ska lära sig en rad skönlitterära texter utantill redan på lågstadiet. Detta krav är klart definierat i programmet för modermålsundervisningen på lågstadiet och kan schematiskt återges på följande sätt:

Författare	*Antal texter för utantillinlärning av resp författare i årskurs*			
	1	2	3	*Summa*
A S Pusjkin	1	2	4	7
Z Aleksandrova	1			1
I Surikov	2		1	3
S Michalkov	2		1	3
Je Blaginina	1			1
V Majakovskij	2			2
A Plesjtjejev	1			1
A Prokofjev	1			1
A Fet		1		1
M Isakovskij		2	2	4
I Krylov		1	1	2
N Nekrasov		1		1
S Marsjak		1	1	2
S Sjtjipatjov			1	1
M Majkov			1	1
S Vasiljev			1	1
S Jesenin			1	1
F Tjutjev			1	1
A Tvardovskij			2	2
Summa	11	8	17	36

Litteraturämnets status

Varken timplanen för den 10-åriga skolan eller en flyktig presentation av litteraturläsningen på lågstadiet inom modersmalsundervisningens ram kan emellertid ge mer än en vag aning om litteraturämnets verkliga prestige i det sovjetiska undervisningssystemet. *Education in the USSR* ger en klarare bild av vari litteraturämnets verkliga styrka ligger:

> Litteraturen är ett av de mest kraftfulla medlen för estetisk, moralisk och intellektuell utveckling. (s 80)

I ett samhälle som strävar efter åsiktsgemenskap och samling kring gemensamma mål är litteraturämnets möjligheter enastående. En handbok i litteraturundervisningens metodik understryker ocksa ämnets särställning i förhållande till andra skolämnen och förklarar den på följande sätt:

> Med sina speciella medel, och framför allt genom sin anknytning till elevernas estetiska värld, formar och utvecklar det åsikter, tycken och känslor och fostrar det kommunistiska samhällets människa. (Kudrjasjev 1970 s 10)

Etisk fostran

Litteraturstudiet i den 10-åriga skolan motiveras självfallet på en hel rad olika sätt, varav många inte alls känns exklusivt österuropeiska. Men det som gör det starkaste förstahandsintrycket på en västerländsk litteraturlärare är nog den tveklöst ideologiskt-moraliska aspekten på litteraturen. Litteraturprogrammet för läsåret 1971/72 uttrycker sig i detta avseende på bl a följande sätt:

> Särskild uppmärksamhet ägnas pa litteraturlektionerna åt den uppväxande generationens fostran i den kommunistiska moralens anda. Litteraturlektionerna måste medverka till att forma elevernas kommunistiska världsåskådning, fostra hos dem sovjetpatriotism, proletär internationalism, en kommunistisk inställning till arbetet, idéer om vänskap mellan folken, känsla för plikt och heder, förmåga att rätt värdera människors karaktärer och handlingar; de ska hos eleverna väcka en önskan att efterlikna de positiva hjältarnas ädla handlingar i den förrevolutionära och i synnerhet den sovjetiska litteraturen, och främja fostran av initiativrika, dugliga och självständiga människor.
>
> Studiet av en rad skönlitterära verk, angivna i kursplanen, ger ett rikt material för elevernas ateistiska fostran. (s 37)

Dessa ord är inte bara avsedda att pryda läroplanen — den som har erfarenhet av det mångomtalade avståndet mellan läroplan och skolverklighet i Sverige står ju mer eller mindre försvarslös inför sådana skamliga tankar. Blotta mängden av uttalanden av detta slag och den omutligt säkra tonen i dem avvisar alla sådana misstankar. Men skulle någon sovjetisk litteratur-

lärare ändå känna en rest av tveksamhet inför sin yrkesroll, torde den elimineras av t ex följande beskrivning av den, hämtad ur en metodisk handbok:

> Väldig är litteraturlärarens roll i mellanskolan. Han är en propagandist, som lägger grunden till ungdomens kommunistiska världsåskådning. Han är en fostrare, som formar sina elevers moral och tycken och som förbereder dem till medveten och outtröttlig kamp för kommunismens ideal. På hans lektioner blir eleverna delaktiga av det skönas värld. Han lär sina skyddslingar att iaktta livet, bedöma människor och samhällsföreteelser, förstå hemligheterna med människors förhållanden till varandra. (Kudrjasjev 1970 s 13)

Litteraturens egenvärde — "det skönas värld"

Litteraturundervisningen i den tioåriga skolan ska tydligen först och främst vara en del i den kommunistiska fostran, som enligt utbildningslagens första paragraf är en av undervisningssystemets huvuduppgifter. Men det nyss anförda citatet antyder dessutom, att litteraturen även studeras för sin egen skull. Litteraturen låter eleverna uppleva "det skönas värld". Det är i själva verket

> en av litteraturkursens grundläggande uppgifter att hos eleverna fostra intresse för och kärlek till läsning, att utveckla deras tänkande, fantasi och estetiska känslor. (Kudrjasjev 1970 s 28)

Sanningen är den, att litteraturprogrammet anbefaller ett litteraturstudium med så starkt poängterad estetisk inriktning, att det även i detta avseende torde förefalla den västerländske litteraturläraren i gemen främmande. Litteraturprogrammet framhåller t ex, att mycket arbete måste läggas ned på att få eleverna redan i 4:e—7:e klasserna att "varaktigt tillägna sig" begrepp som liknelse, epitet, besjälning osv samt versmått och rytmiska egenheter i olika dikter m m.[7] Det är — som man lätt kan förstå, när sådana krav ställs — stor risk för att eleverna ska utsättas för ett överdrivet, mekaniskt esteticerande på lektionerna, och det är enligt den offentliga debatten även vanligt att så sker. Detta problem kommer att framskymta i den fortsatta framställningen, men det kan redan här vara anledning att framhålla, att det självfallet inte är den sortens litteraturteoretiska småhandlande man eftersträvar. I litteraturprogrammets inledande anvisningar understryks tvärtom de stora estetiska perspektiven: det måste finnas ett "nära samband" mellan den estetiska fostran och den "idéellt-politiska", och litteraturundervisningen måste forma "ett begrepp om det sköna" hos eleverna och "väcka en strävan hos dem att främja det sköna i livet, att kämpa för det".[8]

Litteraturen som källa till kunskap om "miljöer och människor"

Den sovjetiska litteraturläraren ska emellertid inte bara vara en propagandist och en vägledare på utflykter i "det skönas värld" — han ska också,

som vi redan sett, lära eleverna att "iaktta livet, bedöma människor och samhällsföreteelser, förstå hemligheterna med människors förhållanden till varandra". Han står alltså i princip inför samma uppgift som en svensk litteraturlärare: att öka elevernas "kunskap om olika miljöer, människor och problem", som Lgy70 uttrycker saken.[9] Uppgiften är internationellt självklar, eftersom den har att göra med en av litteraturens mest elementära funktioner. Men den är utan tvekan särskilt accentuerad i Sovjetunionen. Man kan visserligen finna exempel på att den formuleras lika neutralt i det sovjetiska litteraturprogrammet som i Lgy70. "Litteraturstudiet utvecklar elevernas intresse för livet, deras uppmärksamhet inför människor", kan det exempelvis heta. Men samtidigt förutsätter förstås målsättningen att "hos eleverna väcka en önskan att ta efter de positiva hjältarnas handlingar" ett människostudium av specifik inriktning och intensitet, vilket ska dokumenteras i framförallt kapitlen 7—10. Enligt min mening går här en klar och viktig skiljelinje mellan sovjetisk och västerländsk litteraturundervisning.

Litteraturhistoria

Undervisning i litteraturhistoria är i praktiken en internationellt mindre självklar uppgift inom de massutbildade obligatoriska skolornas ramar. Men i ett samhälle som hyllar Marx' och Lenins idéer måste de historiska perspektiven förstås vara särskilt naturliga att ta till. Vi ska i fortsättningen ägna stor uppmärksamhet åt hur litteraturundervisningens historiska perspektiv tillämpas i undervisningen, men redan nu kan ett citat ur litteraturprogrammet för läsåret 1971/72 ge en viss uppfattning om varför det är mera naturligt att anlägga historiska perspektiv på litteraturen i Sovjetunionen än i väst:

> De bästa verken i den förrevolutionära ryska litteraturen har, genom att ge uttryck för strävanden bland folkmassornas miljoner, spelat en framträdande roll i vårt Fosterlands frigörelseprocess och har stor bildande och fostrande betydelse. (s 36)

Sammanfattning

Mäter man den sovjetiska litteraturundervisningen med internationella mått framstår dess ställning som påfallande stark. Medan vi i Sverige talar om en litteraturundervisningens kris, blommar litteraturstudiet i den sovjetiska skolan ymnigt. Såväl historiska och estetiska som sociala och psykologiska analysperspektiv har full livskraft. Skillnaden beror på jordmånen: den sovjetiska litteraturundervisningen hämtar kraft ur en klart och tveklöst deklarerad livsåskådning.

Jämförelsen leder alltså till en delvis paradoxal slutsats. Just på grund av att litteraturen inte studeras bara för sin egen skull utan snarare ses som ett medel att förmedla en klart definierad marxistisk-leninistisk livssyn till eleverna kan den hävda sin ställning på ett ur västerländsk synpunkt enastående sätt.

Noter:

1 *Läroplan för grundskolan 1969, allmän del* ss 112, 114, 124.

2 *Läroplan för gymnasiet 1970, allmän del* ss 57—110.

3 "Fakultativa studier i läroämnen, som eleverna väljer själva, organiseras för att fördjupa deras kunskaper och utveckla skilda intressen och anlag", heter det inledningsvis i *Programmy fakultativnych kursov srednej sjkoly*, Moskva 1972. I enlighet med detta syfte är undervisningen i tillvalsämnet litteratur i allt väsentligt ett fördjupande av det "vanliga" litteraturstudiet för intresserade elever. Vid samtal med litteraturpedagogerna på *Institutet för undervisningens innehåll och metoder* vid Pedagogiska vetenskapsakademin i Moskva under november—december 1977 erfor jag, att tillvalsämnet litteratur har förlorat i popularitet sedan tillvalsämnessystemet infördes. Andelen elever som väljer litteratur fakultativt har dock enligt samma källor numera stabiliserats på en nivå av 15—20 % av årskullarna.

4 Hansson 1974 s 13 f. Bland många generande låga siffror på antal lästa sidor i några grundskoleklasser redovisas faktiskt också ett absolut nolläge i ett par fall.

5 Visserligen har litteraturämnet jämfört med 1959 års timplan förlorat en totalveckotimme, men nästan alla ämnen har fått vidkännas minst så stor nedskärning i samband med införandet av tillvalsmöjligheter. De elever, som läser litteratur fakultativt, kompenserar naturligtvis också detta bortfall många gånger om.

6 Svetlovskaja 1976.

7 Litteraturprogrammet 1971/72 s 43.

8 ibid s 37.

9 *Läroplan för gymnasiet 1970, supplement II* s 240.

KAPITEL 3

Litteraturkursens innehåll

Det sovjetiska skolsystemet har under de senaste åren genomgått stora förändringar i samband med det successiva införandet av nya kursplaner fram t o m läsåret 1972/73 och den i slutet av 70-talet i allt väsentligt genomförda övergången till allmän mellanskoleutbildning. Trots detta har litteraturkursens *innehåll* i huvudsak samma utseende efter reformarbetet som innan detta sattes igång.

De förändringar som ändå har skett är främst av organisatorisk art och har framtvingats av att litteraturkursen, genom att lågstadiet förkortats från fyra år till tre, enligt de nya läroplanerna introduceras redan i klass 4. Mycket grovt kan förändringarna sägas ha gått ut på en omfördelning av kursinnehållet i de förutvarande klasserna 5—7 på årskurserna 4—7 i det nuvarande skolsystemet.

Litteraturkursen presenteras här enligt litteraturprogrammet för läsåret 1977/78, vars beskrivning av kursen återges i koncentrat. De visserligen kortfattade men ändå mycket detaljerade anvisningarna om hur enskilda texter ska behandlas har utelämnats, liksom detaljanvisningar för flertalet översiktstemata.

Utöver de texter, som behandlas i det löpande lektionsarbetet inom litteraturkursens ram, innehåller litteraturprogrammet också anvisningar om litteratur, som ska läsas *utom klassen*. De texter, som läses på detta sätt, behandlas gemensamt i klassen under de lektioner, som enligt programmet avsätts för detta ändamål i varje enskild årskurs. Särskilt i de högre klasserna måste titelförslagen för den självständiga läsningen ses som alternativa, även om detta inte alltid anges.

För att ge även icke ryskspråkiga läsare en bättre uppfattning om kursens innehåll har jag översatt texternas titlar och infört en uppgift om genretillhörighet (dock oftast inte för texter, som läses *utom klassen),* som självfallet inte finns med i programmet. Genreuppgifterna kan ge en *aning* om texternas omfång, liksom uppgiften om antalet lektioner, under vilka de behandlas.

För *språkträning* inom litteraturkursens ram avsätts i klasserna 4—6 *åtta,* i klass 7 *sju,* i klass 8 *tio,* i klass 9 *femton* och i klass 10 *åtta* lektioner.

Kursplan för klass 4

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
I		
Ryska folksagor:		
Bondsonen Ivan och draken		
Grodprinsessan		5
*Gåtor***..		2
*Ordspråk och talesätt***..		2
Läsning utom klassen:		
Folksagor av ryskt, ukrainskt, kazakiskt, osetinskt och vitryskt ursprung		
II		
A S Pusjkin:		
Vid havsbukten står eken grön*	dikt	
Sagan om den döda prinsessan och de sju kämparna(*)(*)	verssaga	4
H C Andersen:		
Snödrottningen	saga	4
Läsning utom klassen:		
S Ja Marsjak: De tolv månaderna	sagospel	
H C Andersen: Stoppnålen	saga	
III		
N A Nekrasov:		
Bondbarnen(*)	episk vers	2
L N Tolstoj:		
Fången i Kaukasus	långnovell	3
I S Turgenjev:		
Mumu	långnovell	5
M Ju Lermontov:		
Borodino*	dikt	2
IV		
N I Rylenkov:		
Allt upplöses i diset*	dikt	1
K G Paustovskij:		
Skisser från Mesjtjersktrakten	prosastycken	4
Läsning utomklassen:		
Naturdikter av *A N Majkov, I S Nikitin, A N Plesjtjejev, F I Tiutjev, A A Fet, I A Bunin* och *N A Zabolotskij.* Naturlyriska prosastycken av *M M Prisjvin* och *K G Paustovskij.*		
V		
A A Fadejev:		
Metelitsa	novell	3
K M Simonov:		
Artilleristens son(*)	episk vers	2

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
V P Katajev:		
Regementets son	roman	7
A T Tvardovskij:		
Lenin och kakelugnsmakaren	episk vers	2
V M Inber:		
Fem nätter och dagar*	dikt	1
S Ja Marsjak:		
Lenin	dikt	1
A P Gajdar:		
Timur och hans gäng	kortroman	4
Läsning utom klassen:		För samtal om texter, som lästs *utom klassen* anslås under hela läsåret 8 lektioner; för språkfärdighetsträning 8 lektioner.
V M Sajanov: Ilitjs *julgran*	dikt	
V D Bontj-Brujevitj: Oktobers första dagar	prosastycke	
B A Jemeljanov: En rik människa	novell	
M V Isakovskij: Här är en rödarmist begravd	dikt	

Kursplan för klass 5

I		
Ilja Muromets och rövaren Näktergal	bylina	3
Berättelsen om Jevpatij Kolovrat	krönikeprosa	1
Läsning utom klassen:		
Voljga och Mikula	bylina	
Dobrynja och ormen	,,	
Aljosja Popovitj och Tugarin	,,	

II		
*I A Krylov:***		
Vargen och lammet	versfabel	
Kvartetten	,,	
Demjans fisksoppa	,,	5
Vargen i hundgården	,,	
A S Pusjkin:		
Moskva! Hur klingar inte detta namn*, Vintermorgon*	dikter	
Till min amma		13
Sången om den vise Oleg*	episk vers	
Dubrovskij(*)	kortroman	
M Ju Lermontov:		
Seglet	dikt	2
Två jättar	dikt	
N A Nekrasov:		
Vid Volga(*)	dikt	2

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
V G Korolenko:		
Underjordens barn	kortroman	5
Läsning utom klassen:		
I A Krylov: Lögnaren. Åsnan och Näktergalen.		
Den nyfikne, Trisjkas kaftan, Svinet under eken.		
Göken och Tuppen	versfabler	
A S Pusjkin: Don, Onda andar	dikter	
M Ju Lermontov: Luftskeppet	episk vers	
Tre palmer *N A Nekrasov:* Barnens klagan	episk vers	
I S Nikitin: Morgon	dikt	
A N Majkov: Jemsjan	dikt	
A K Tolstoj: Gravkullen	dikt	
D V Grigorovitj: Guttaperkapojken	långnovell	
A N Tolstoj: Nikitas barndom	kortroman	
III		
V P Katajev:		
Ett ensamt segel lyser vitt	roman	5
M V Isakovskij:		
Ballad om Lenin*	dikt	1
D Bednyj:		
Snöflingorna*	dikt	1
M M Prisjvin:		
Solens magasin	saga	4
L A Kassil:		
Berättelse om en frånvarande	novell	1
B N Polevoj:		
Berättelsen om en verklig människa	kortroman	5
Läsning utom klassen:		
S V Michalkov: Haren och lejonet. Elefanten som konstnär	fabler	
L N Radisjtjev: Den oladdade kassetten	novell	
Ju P German: Berättelser om Dzerzjinskij	novell	
L Pantelejev: I jollen	novell	
M M Prisjvin: Skogens vaningar, Älgarna, Räddningens ö.		
Ett hemskt möte. Korvens förräderi	prosastycken	
N I Rylenkov: Bland lungört och klöver	dikt	
S S Smirnov: Berättelser om okända hjältar		
IV		
Homeros:		
Odysseus hos cykloperna	episk vers	4
Läsning utom klassen:		För läsning utom klassen avsättes under hela läsåret 8 lektioner; för språkfärdighetsträning 8 lektioner.
V V Smirnova: Hellas' hjältar		
R Stevenson: Ljungmjöd	episk vers	

Kursplan för klass 6

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
I		
A S Pusjkin:		
Fången* och Slaget vid Poltava(*) ur verseposet Poltava		3
M Ju Lermontov:		
Moln*, Farväl, du osnygga Ryssland	dikter	3
N V Gogol:		
Taras Bulba(*)	kortroman	7
T G Sjevtjenko:		
Jag växte upp i ett främmande land, Testamente*	dikter	2
I S Turgenjev:		
Bezjin-ängen(*)	novell	
Ryska språket*	prosastycke	4
N A Nekrasov:		
Köld, Rödnäsa (utdrag) (*)	episk vers	5
M Je Saltykov-Sjtjedrin:		
Berättelsen om hur en bonde underhöll två generaler	prosasatir	2
A P Tjechov:		
Kameleonten	novell	2
Läsning utom klassen:		
A S Pusjkin: Kaukasus, Molnet	dikter	
M Ju Lermontov: Flyktingen, Klippan, I den vilda norden, Bergstopparna	dikter	
N V Gogol: Dikanka, *T G Sjevtjenko:* En dröm,	noveller	
Hon skördade på herremannens fält	dikter	
N A Nekrasov: Eleven, Skörden i byn pågår för fullt	dikter	
A P Tjechov: En tjock och en smal	novell	
II		
A M Gorkij:		
Min barndom(*)	roman	5
A P Gajdar:		
Skolan	roman	5
D A Furmanov:		
Tjapajev (valda kapitel)	roman	3
M A Sjolochov:		
Spolingen	novell	2
E G Bagritskij:		
Pionjärflickans död(*)	episk vers	2
A N Tolstoj:		
Den ryska karaktären	novell	2
Läsning utom klassen:		
S P Sjtjipatjov: Lenin	dikt	
R Gamzatov: Bergsborna besöker Lenin	dikt	
N A Zabolotskij: Budbärarna	dikt	
B A Lavrjonov: Spanaren Vichrov	novell	

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
III		
M Cervantes:		
Don Quijote	roman	5
Läsning utom klassen:		
F Schiller: Scener ur Wilhelm Tell	dramatik	För läsning utom klassen avsätts under läsåret 8 lektioner; för språkfärdighetsträning 8 lektioner.

Kursplan för klass 7

Inledning

Grundläggande fakta om skönlitteraturens gestaltningskonst.
Skönlitteratur och fackprosa.
Skönlitteratur och andra konstarter. 1

I		
A S Pusjkin:		
Kaptenens dotter(*)	kortroman	9
Utom klassen: Poltava, Belkins berättelser		
M Ju Lermontov:		
Sången om köpmannen Kalasjnikov(*)	episk vers	
Klosternovisen	episk vers	6
Utom klassen: Bojaren Orsja, 8—10 dikter (enl lärarens val)		
N V Gogol:		
Revisorn	drama	7
Utom klassen: Frieriet, Kaleschen, Näsan		
N A Nekrasov:		
Funderingar vid stora entrén(*)	dikt	
Järnvägen(*)	episk vers	4
Utom klassen: Ryska kvinnor, Morfar		
L N Tolstoj:		
Efter balen	novell	3
Utom klassen: Kosackerna, Polikusjka, Berättelser från Sevastopol		
II		
A M Gorkij:		
Sången om Falken(*)	prosalyrik	
Sången om Stormfågeln*	prosalyrik	3
Utom klassen: Sagor om Italien		

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
V V Majakovskij:		
Ur Vladimir Ilitj Lenin*	dikt	
En ovanlig händelse . . .	dikt	
Berättelsen om Kuznetskstroj och människorna i Kuznetsk*	dikt	4
Utom klassen: Komsomolskaja (och andra dikter enl lärarens val)		
A A Fadejev:		
Det unga gardet	roman	9
A T Tvardovskij:		
Vasilij Tiorkin (5 kapitel)	episk vers	4
Utom klassen: Avskedet från ledaren		
Repetition och systematisering av litteraturteoretiska kunskaper		3
Läsning utom klassen: *M Dzjalil:* Förlåt, Fosterland! Till en bödel (och andra dikter enl lärarens val) *S A Dangulov:* Stigen, Berättelser om Lenin *M Karim:* Jag är ryss *A A Kulesjov:* Brigadens banér *A P Mezjirov:* Framåt, kommunister! *S S Smirnov:* Fästningen i Brest *E Vojnitj:* Bromsen *I Becher:* Människan som höll tyst *Ju Futjik:* Reportage med öglan runt halsen		För samtal kring självständigt lästa texter avsättes under läsåret 8 lektioner; för språkfärdighetsträning hetsträning 7 lektioner.

Kursplan för klass 8

Inledning: Den ryska litteraturen som en återspegling i konsten av folkets liv från äldsta tider till våra dagar. Den ryska litteraturens historia. Litteraturens samband med samhällslivet, med frigörelseprocessen.
V I Lenin om etapperna i den ryska frigörelseprocessen (Lenins artikel "Till Herzens minne"). Litteraturens klasskaraktär. Litteraturens betydelse i samhället.

Litteraturteori: Skönlitteraturens kunskapsförmedlande och fostrande betydelse. Ordkonstens idé- och gestaltskapande förmåga, dess emotionella karaktär. Det litterära verkets innehåll och form. 2

Kort genomgång av den ryska litteraturen före 1800.
Igorkvädet 4

M V Lomonosov:
Ode på kejsarinnan Jelisaveta Petrovnas trontillträdesdag 1747 2
Utom klassen: Samtal med Anakreon

G R Derzjavin:
Till styresmän och domare dikt
Ett monument dikt 1
Utom klassen: Felitsa, Murzans vision

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
D I Fonvizin:		
Unge herrn (översiktl)	drama	2
J B Molière:		
Borgaren adelsman (översiktl)	drama	3
Utom klassen: Tartuffe	drama	
A N Radisjtjev:		
Resa från Petersburg till Moskva (översiktl)	prosa	2
Litteratur från den ryska frigörelseprocessens 1:a period		
Inledning: Det samhällspolitiska läget i Ryssland under första hälften av 1800-talet. Frigörelseprocessens första period och dess återspegling i skönlitteraturen (Lenins artiklar "Ur arbetarpressens historia i Ryssland" och "Till Herzens minne").		1
V A Zjukovskij:		
Svetlana	episk vers	
Havet	dikt	1
Utom klassen: Ballader		
K F Rylejev:		
Medborgaren	dikt	
Ivan Susanin	episk vers	
Nalivajko (fragmentariskt)	episk vers	9
Utom klassen: Till en gunstling, Vojnarovskij, ballader		
A S Gribojedov:		
Klokhet bringar olycka(*)	versdrama	8
A S Pusjkin:		
Till Tjaadajev*, Till Sibirien*, Arion, Giftträdet, Till havet, Jag minns det hänförande ögonblick, Profeten, Höst*, På Georgiens höjder, Jag älskade er, På nytt har jag besökt, Jag har rest mig ett monument	dikter	
Jevgenij Onegin(*)(*)	versroman	22
Utom klassen: 8—10 dikter, 1 poem, Boris Godunov, Små tragedier, Bronsryttaren		
Utländsk litteratur:		
G G Byron:		
Childe Harold (sångerna 1—2)	episk vers	
Ur en dagbok från Kefalonie		
Min mörka själ	dikt	3
Utom klassen: Fången på Chillon	episk vers	
M Ju Lermontov:		
En poets död*, Poeten, Ballad, Hur ofta i den brokiga hopen, Under den dolska och kalla halvmasken, Ensam går jag ut på vägen, Fosterlandet*	dikter	
Vår tids hjälte	roman	14
Utom klassen: Demonen, 8—10 dikter		

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
N V Gogol:		
Kappan	novell	
Döda själar(*)	roman	12
Utom klassen: Mirgorod, Porträttet		
V G Belinskij:		
Översikt över författarens litteraturkritiska verksamhet		3
Utom klassen: Om den ryska novellen och herr Gogols noveller		
A I Herzen:		
Tankar kring det förgångna (översiktl)	memoarer	3
Utom klassen: Den tjuvaktiga skatan, Vem är skyldig?		
Sovjetlitteratur för läsning utom klassen:		
M P Prilezjajeva: Ett förvånansvärt år, Tre veckors lugn		
V M Kozjevnikov: Mot gryningen, Skölden och svärdet		För samtal om
V V Bykov: Alp-ballad *S P Sjtjipatjov:* Valda dikter		sovjetisk litte-
A I Nedogonov: Flaggan över bysovjeten		ratur avsättes
Tj Ajtmatov: Den förste läraren, Dzjamilja *Ju Smuul:* Isbok		under läsåret
O Gontjar: Människa och vapen *N Dumbadze:* Jag ser solen		8 lektioner;
A G Aleksin: Och under tiden någonstans *V A Titov:*		för språkfär-
På trots mot alla dödar		dighetsträning
Valda dikter av *M A Dudin, M K Lukonin* och *S S Orlov.*		10 lektioner.

Kursplan för klass 9

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
Litteratur från den ryska frigörelseprocessens andra period		
Inledning: Den ryska frigörelseprocessens andra period. Den samhällspolitiska kampen i Ryssland under 1860- och 70-talen och dess återspegling i litteratur, teater konst och musik. De revolutionära demokraternas (Tjernysjevskij, Dobroljubov, Nekrasov) kamp mot "den rena konsten" och för materialistisk estetik och idéinriktad litteratur. Tidskriften *Sovremennik* — kamporganet för den revolutionära demokratin. Politisk satir. Poeterna kring *Iskra.* Den revolutionära demokratins idéer i broderfolkens litteratur (Sjevtjenko, Tsereteli, Chetagurov).		4
A N Ostrovskij:		
Åska(*)	drama	8
Utom klassen: Ytterligare ett drama		
I S Turgenjev:		
Fäder och söner	roman	12
Utom klassen: Ytterligare en representativ roman		
N G Tjernysjevskij:		
Vad ska man göra?	roman	8

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
N A Nekrasov:		
Poeten och medborgaren (utdrag)*	versdialog	
Till Dobroljubovs minne*, Elegi	dikter	
Vem lever gott i Ryssland(*)(*)	episk vers	12
Utom klassen: På vägen, Fosterlandet, Om jag så åker på natten, På Gogols dödsdag, Sången till Jerjomusjka, Riddare för en timme, Balett, Sången om arbetet (ur Björnjakten), Profeten		
M Je Saltykov-Sjtjedrin:		
Herrarna Golovljov (2 kapitel)	roman	
Den visa stensimpan, Den vilde godsherren	satiriska sagor	8
Utom klassen: Herrarna Golovljov		
F M Dostojevskij:		
Brott och straff	roman	10
Utom klassen: Fattigt folk/De förtrampade		
L N Tolstoj:		
Krig och fred(*)	roman	22
Utom klassen: Anna Karenina/Uppståndelse		
A P Tjechov:		
Ionytj	novell	
Körsbärsträdgården	drama	11
Utom klassen: Ytterligare någon novell och pjäs		
Den ryska litteraturens världsbetydelse		2
Utländsk litteratur:		
W Shakespeare:		
Hamlet (översiktl)	drama	5
Utom klassen: Kung Lear, Romeo och Julia, sonetterna 66 och 130		
J W Goethe:		
Faust I (översiktl)	drama	4
Utom klassen: 2 dikter		
H Balzac:		
Gobsek (översiktl)	novell	3
Utom klassen: Papa Goriot, Eugenie Grandet, Chagrin-skinnet		
Stendhal: Vanina Vanini, Rött och svart		
För samtal om sovjetlitteratur:		
K M Simonov: Levande och döda *K A Fedin:* Den första glädjen, En ovanlig sommar *M Auezov:* Abaj *M Ajbek:* Heligt blod *B Kerbabajev:* Det avgörande steget *V Latsis:* Till en ny kust *R I Rozjdestvenskij:* Rekviem, Brev till 30:e århundradet *B L Vasiljev:* Gryningarna är stilla här *A M Adamovitj:* Partisaner *A L Koptelov:* En storartad början, En flamma ska tändas *V Je Subbotin:* Så tar kriget slut *V A Lugovskoj:* Mitt i seklet		För samtal som sovjetisk litteratur avsätts under läsåret 12 lektioner; för språkfärdighetsträning 15 lektioner.

Kursplan för klass 10

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
Litteratur från den ryska frigörelseprocessens tredje period *Sovjetlitteraturen:*		
Inledning: Den ryska frigörelseprocessens tredje period. Den socialistiska realismens uppkomst. De progressiva författarnas kamp mot de dekadenta strömningarna inom rysk litteratur. Den kritiska realismen (Tolstoj, Tjechov m fl) Lenin om litteraturens partimässighet och om nödvändigheten av att tillägna sig det klassiska arvet. Oktoberrevolutionen och klasskampen i litteraturen. Uppkomsten av en mångnationell sovjetisk litteratur. Partiets politik på litteraturens och konstens område		4
A M Gorkij:		
Gumman Izergil(*)	novell	
Natthärbärget	drama	
En mor	roman	
V I Lenin	prosaporträtt	13
Utom klassen: Ytterligare någon roman eller pjäs		
A A Blok:		
Den obekanta, Fabriken, O, vår utan slut och ände*, Ryssland*, Om mod, om hjältedåd och ära.		
Näktergalsträdgården, På järnvägen, De tolv(*)	dikter	4
Utom klassen: Skyterna, 8—10 dikter		
Sovjetlitteraturen 1917—1929 (översikt)		2
S A Jesenin:		
Sovjetryssland, Brev till mor*, Ett otrivsamt, strilande månljus, Välsigna varje möda, framgång! Till Katjalovs hund, Fjädergräset sover*, Jag går genom dalen med kepsen på nacken, Den gyllne dungen talar mig till rätta,		
Jag varken klagar, ropar eller gråter*, Anna Snegina	dikter	4
Utom klassen: Pugatjov + 8—10 dikter		
V V Majakovskij:		
Vänster om! De som försuttit sig på sittningar, Om strunt, Black and white, Till kamrat Nette, ångbåten och människan.* Brev till kamrat Kostrov från Paris om kärlekens väsen. Samtal om poesi med en taxeringsintendent, Dikt om sovjetpasset*, Vladimir Ilitj Lenin(*),		
Bra!(*), För full hals(*)	dikter	12
Utom klassen: Ett moln i byxor, Vägglusen, Bastubadet		
A A Fadejev:		
Förintelse	roman	5
Utom klassen: Berättelsen om vår ungdom		
Sovjetisk litteratur 1930—1941 (översikt)		2

Författare/text	*Genre*	*Antal lektioner*
N A Ostrovskij:		
Så härdades stålet	roman	4
Utom klassen: Stormens barn		
A N Tolstoj:		
Peter den store	roman	5
Utom klassen: Aelita, Ingenjör Garins hyperboloid, Skärseld		
M A Sjolochov:		
Nyplöjd mark	roman	
Ett människoöde	novell	9
Utom klassen: Berättelser från Don, Stilla flyter Don		
Litteraturen från Stora Fosterländska kriget och de första efterkrigsåren (översikt)		5
A T Tvardovskij:		
Huset vid vägen	episk vers	
Bortom fjärran finns fjärran (2 sånger)	episk vers	3
Utom klassen: Jag föll vid Rzjev, Den dag, då kriget tog slut, Till Gagarins minne, Ett ord om ord		
Sovjetlitteraturen under 50—70-talen (översikt)**..		7
Sovjetlitteraturens världsbetydelse		2
Samtida utländsk litteratur (översikt)		3
Repetition och sammanfattning av kursen i rysk 1800- och 1900-talslitteratur		För språkfärdighetsträning avsätts under läsåret 8 lektioner.

* anger, att texten ska läras in utantill
(*) anger, att ett avsnitt av texten ska läras in utantill
** vid författarnamn anger, att två av de angivna texterna ska läras in utantill
**.. anger att ett obestämt antal texter av markerad författare ska läras in utantill

KAPITEL 4

Principer för litteraturkursens strukturering

Den kurs som vi i föregående kapitel såg detaljredovisad karaktäriseras i *litteraturprogrammet* för läsåret 1971/72 som

> ett studium av de viktigaste verken i den ryska litteraturen, i SSSR's övriga nationallitteraturer och i världslitteraturen, ett inhämtande av vissa litteraturestetiska, -teoretiska och -historiska kunskaper, som utgör litteraturvetenskapens grunder, samt ett förvärvande av förmåga att förstå och utnyttja modersmålets rikedomar. (s 36)

Ett karaktäristiskt drag i denna allmänt hållna beskrivning är att den uttrycker vissa *vetenskapliga* ambitioner: eleverna ska föras upp på en vetenskaplig grundnivå.

Banden mellan skola och vetenskap är starka och betonas ofta. I en redan flera gånger citerad metodisk handbok för litteraturlärare heter det t ex:

> Litteraturkursen i mellanskolan ger eleverna en uppsättning kunskaper om litteraturen, om dess egenart, dess teori och historia, och dessa kunskaper, hur elementära de än ma vara, maste vara vetenskapligt korrekta till sin karaktär och motsvara de senaste resultaten inom litteraturvetenskapen, som natt betydande framgangar i arbetet med att lösa en rad litteraturteoretiska och -historiska problem. När de nya programmen sammanställdes, var en av uppgifterna att höja deras litteraturvetenskapliga nivå, saväl med avseende pa studiet av enskilda verk som på kursen i dess helhet. (Kudrjasjev 1970 s 3 f)

Självfallet sätter "vetenskapligheten" sin prägel inte bara på skolkursens innehåll utan även på dess uppläggning. När lagstadiet, som tidigare omfattade klasserna 1—4, gjordes 3-årigt, lag det ett omfattande psykologisktpedagogiskt försöksarbete, utfört av "olika vetenskapliga kollektiv", bakom den övergången.[1] Och på liknande sätt har svårighetsgraden på litteraturkursen för klasserna 4—8 kunnat höjas, eftersom försöksarbeten visat att

> ett mera komplicerat material främjar elevernas aktiva litterära utveckling, ökar deras intresse för litteraturstudiet, aktiverar fantasi och tankeverksamhet och befordrar känslolivets odling. (Kudrjasjev 1970 s 5)

De nära relationerna mellan skola och vetenskap får alltså två viktiga konsekvenser för litteraturkursens utseende: dels ställs krav pa att kursinnehallet ska vara vetenskapligt korrekt och tidsenligt, dels måste kurserna vara strukturerade pa ett utvecklingspsykologiskt och pedagogiskt riktigt sätt.

Litteraturundervisningens stadieindelning

Bortsett från litteraturläsningen pa lågstadiet — som berördes flyktigt i kapitel 2 — struktureras litteraturkursen i den tioåriga skolan i två block, varav det första omfattar klasserna fyra till sju och det senare klasserna åtta till tio. Grovt sett består skillnaden i att man på det lägre stadiet studerar "enskilda texter", medan kursen för de tre högsta klasserna är litteraturhistoriskt upplagd. Gränsen mellan stadierna betonas starkt. Litteraturkursen i klasserna fyra till sju kallas "propedeutisk kurs", medan den på det högre stadiet benämns "systematisk kurs pa litteraturhistorisk grundval".

Man bör lägga märke till en viss onaturlighet i denna stadieindelning: den harmonierar inte med skolsystemets struktur, som ju innebär att stadiegränsen i stället dras efter årskurs åtta — det är ju då valet av utbildningsväg aktualiseras. *Figur 2* visar denna inkongruens:

Figur 2

Ofullständig mellanskola									
Lågstadium									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 klass
			Litteraturundervisningens lågstadium					Litteratur-undervisningens högstadium	

Den strukturella inkongruensen mellan litteraturkursen och skolans utbildningsgång i stort har, enligt en bedömning från 1974, "ett negativt inflytande på elevernas systematiska kunskaper".[2] Men ett och ett halvt år senare, när den allmänna mellanskolan "i huvudsak" är genomförd, kan bedömningen bli en annan:

> Uppföljande praktiskt arbete har bekräftat att en sådan uppläggning av litteraturkursen är möjlig. I samband med förverkligandet av allmän mellanskoleutbildning fortsätter en elev som slutar åttaårsskolan att studera litteratur efter ett och samma program var han än fortsätter sin utbildning (i 9:e klassen, fackskola, yrkes- eller kvällsmellanskola). (Kasjin 1976)

Det är värt att särskilt understryka, att litteraturkursens uppläggning alltså är tänkt för och därmed naturligtvis förutsätter en *allmän* mellanskoleutbildning. En åttaårig skolgång ger endast en stympad litterär skolning.

Litteraturkursens strukturering i klasserna 4—6

Kursen för klasserna 4—6 karaktäriseras som vi sett som ett studium av "enskilda verk". Som kursplanerna (avh ss 31—37 visar är dock enskildheten

något relativt. Texterna står i ett klart tidsmässigt samband med varandra.

Det är lätt att se att den kronologiska principen spelar större roll än den tematiska, som är tydlig endast i del fyra av kursen för klass 4.

Det existerar alltså – om också vaga – band mellan texterna, men det är inte bara de banden som gör texterna mindre "enskilda" än programmet antyder. Till varje text binds också litteraturteoretiska och författarbiografiska kommentarer. De skönlitterära texterna läses alltså mot en bakgrund av fakta och teoretiska begrepp, även om denna inte är sammanhängande. Troligen är det just denna brist på sammanhang som avses med termen "enskild". Man ska alltsa inte föreställa sig att den betecknar en teoretiskt helt obelastad läsning av fristående skönlitterära texter.

Kursens strukturering i klass 7

> I programmet för 7:e klassen förutses ett studium av förhållandevis mera komplicerade skönlitterära verk; de är ordnade efter ett annorlunda system, i överensstämmelse med ungdomarnas mera avancerade intressen för livet och litteraturen.
>
> I 7:e klassen studeras verken i kronologisk ordning, vilket främjar systematiserandet av elevernas kunskaper och lär eleverna förstå, att litterära verk är knutna till livet, till konkreta historiska händelser, att de återspeglar livet och tecknar människogestalter från olika historiska perioder och epoker. (Litteraturprogrammet 1971/72 s 38)

Så framställs alltså de typiska dragen i 7:ans kurs i *litteraturprogrammet*. Det kan vara svart att känna att man här befinner sig vid den "särpräglade gräns" mellan litteraturundervisningens bada stadier, varom sovjetiska litteraturpedagoger gärna talar.[3] Ytligt kan man möjligen se att kronologin tätnar, författarna sluter leden och en historisk linje bakom texterna förtydligas. Iögonenfallande är också den större vikt man fäster vid litteraturteoretiska kunskaper, som i denna klass för första gången ägnas ett särskilt moment i kursplanen (avh s 37, sista momentet i årskursen).

Den verkligt avgörande förändring som inträder i klass 7 är emellertid att "den enskilda texten" som programmet uttrycker sig "knyts till livet, till konkreta historiska händelser". Detta görs pa så sätt, att eleverna ges en uppfattning om litteraturens egenart, om

> vad skönlitteratur är för något, hur ett verk blir till, vilka dess viktigaste komponenter är och vilken roll de spelar när det gäller att klarlägga författarens avsikt och hur verket är knutet till författarens personlighet, till samhället och epoken. (Kudrjasjev 1970 s 93)

Praktiskt betyder detta exempelvis att man beaktar Pugatjovupprorets verkliga historia när man läser Pusjkins beskrivning av det i *Kaptenens dotter*. Men man tar också hänsyn till andra relationer mellan romanen och

verkligheten: man anknyter den till Pusjkins biografi och de bondeoroligheter, som förekom i *hans* samtid.

I antologin för klass 7 visar sig det starka intresset för relationen litteratur—verklighet bl a i att det icke skönlitterära materialet får en mera dokumentär prägel. Det omfattar utdrag ur brev, dagboksanteckningar, historiska uttalanden osv, som kan hjälpa till att bestämma texternas förhållanden till verkligheten. Ett särskilt askådligt exempel på detta är antologins fotografier av de unga motstandshjältar, som eleverna möter litterärt gestaltade i Fadejevs roman *Det unga gardet*.

Litteraturkursens "högstadium" — klasserna 8—10

Litteraturstadiet i den 10-åriga skolans tre högsta klasser bedrivs som framgår av kursplanerna litteraturhistoriskt. Den mest väsentliga skillnaden jämfört med tidigare klasser är att den kronologiska linjen nu löper obruten över årskursgränserna, fran *Igorkvädet* i början av klass 8 till den moderna sovjetiska litteraturen i slutet av tian.

Vid sidan av denna linje ligger endast studiet av utländsk litteratur, som dock också — fast på mera slingrande vägar — förs fram till modern tid.

Utvecklingspsykologiska hänsynstaganden

I litteraturprogrammets kortfattade presentation av kursen för den 10-åriga skolan har man endast flyktigt antytt att eleverna skulle kunna vara behäftade med några begränsningar när det gäller förmagan att tillgodogöra sig litterära verk. Det talas om att de ska läsa "för dem tillgängliga verk"[4], men någon egentlig diskussion om elevernas mognadsnivå på olika stadier förs inte.

Ändå spelar utvecklingspsykologiska hänsynstaganden förstås en avgörande roll för kursens utformning. En av principerna för kursens val av texter är dessas "tillgänglighet för eleverna, med iakttagande av den kända psykologiska principen, att undervisningen ska ligga något före utvecklingen, leda utvecklingen".[5] Det är också principen "från lätt till svårt" som betingar den mjuka folksagestarten i klass 4.[6]

Men om utvecklingspsykologiska hänsynstaganden alltså spelar stor roll för textvalet och studieuppläggningen i den enskilda årskursen, så har de minst lika stor betydelse för strukturéringen av mellanskolekursen i dess helhet. Vi har redan tidigare i detta kapitel (s 43) sett att de betytt mycket för de stora förändringarna på den 10-åriga skolans lågstadium och för litteraturkursens svårighetsgrad i klasserna 4—8. Men de ligger också bakom litteraturkursens stadieindelning. Det är nämligen mogenhetsskäl som bestämmer tidpunkten för övergången till den systematiska litteraturhistoriska kursen:

> Grunden för litteraturstudiet i 7:e klassen är fortfarande det enskilda verket, eftersom varken en systematisk litteraturhistorisk kurs eller en fördjupad förstaelse för en författares livsväg eller litterära utveckling är uppnåelig för skolbarn i denna ålder. (Kudrjasjev 1970 s 89)

Sovjetiska idéer om begåvningsspridning

Kursplanerna för litteraturämnet i den 10-åriga skolan skulle förstas inte se ut som de gör om man i Sovjetunionen hyllade samma föreställningar om begåvningsspridning som de som bestämmer undervisningssituationen i Sverige. Det torde därför vara angeläget att redovisa åtminstone några av den sovjetiska begåvningsuppfattningens karaktäristika.[7]

Den uppfattning om begåvningsresursernas normalfördelning bland befolkningen som ligger till grund för användningen av intelligenstest, och som för närvarande tillämpas praktiskt via det relativa betygssystemet i svenska skolor, kan i Sovjetunionen avvisas som "en mycket utbredd fördom". Den utgar nämligen från "den som bekant falska förutsättningen att människors anlag (sposobnosti) och talanger inte är beroende av samhällslivets villkor".[8] Normalfördelningssynen skulle därmed kanske snarare återspegla de sociala skillnaderna i samhället än fördelningen av de intellektuella resurser som den samlade massan individer i detta samhälle verkligen skulle kunna förfoga över.

Detta betyder inte att begåvning ses som en produkt endast av den sociala miljön. Självfallet erkänns föreställningen om medfödda anlag (zadatki) som riktig. Men det man normalt menar när man talar om begavning, dvs den intellektuella eller själsliga kapaciteten, är inte nagonting medfött; den är i stället *graden av anlagens utveckling*. Ett konkret exempel: En cellist är som regel mera tonsäker än en pianist men behöver för den skull inte vara mera "musikalisk"; han maste helt enkelt i motsats till pianisten själv stämma sitt instrument, vilket ställer större krav pa — och alltså utvecklar — denna sidan av hans musikaliska begåvning.

En logisk följd av att man alltså betraktar begåvning som ett mycket konkret och dynamiskt — i betydelsen utvecklingsbart — begrepp är att man avvisar den idé om allmänbegavning som karaktäriserar arbetet med intelligenstester. När man i Sovjetunionen talar om begåvning menar man i stället en människas förmaga att motsvara de krav som en viss verksamhet ställer på henne.

> Man kan därför inte tala om begåvning *(odarennost)* i allmänhet Man kan bara tala om begåvning för något, för någon verksamhet. (Teplov 1961 s 17)

Det innebär, att en människas misslyckande ifraga om en viss verksamhet inte säger något om hur hon kommer att lyckas med andra uppgifter, vilket

är något väsentligt annorlunda än västerländska föreställningar om korrelationen mellan låg IQ och låg prestationsnivå *i allmänhet*.

En metodisk lärobok för lärarhögskolorna i Sovjetunionen, *Mellanskolans didaktik* (Didaktika srednej sjkoly), anlägger detta perspektiv mera speciellt på skolförhållanden:

> Begåvning *(talant)* existerar inte självständigt vid sidan om människans konkreta verksamhet, den formas i undervisnings- och uppfostringsprocessen. Begåvning är den arbetsinsats som barnet, skolan och familjen gör. (s 262)

Den bästa presentationen pa svenska av den sovjetiska synen på intelligens ges nog tillsvidare i Häyrynen och Hautamäkis *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken*. I deras analys av sovjetiska undervisningsteorier kan man finna beskrivningar av begreppet intelligens, som utomordentligt nära överensstämmer med de ovan redovisade:

> Elkonin har konstaterat att de årskullar, som först hade genomgått hans skola, uppvisade en kraftig höjning av intelligenskvoterna. *Med hjälp av utbildning kan man systematiskt producera de drag i intelligensen som under normala förhallanden utvecklas ''spontant'', genom slumpmässig situationspaverkan eller i överensstämmelse med individens ursprungliga egenskaper.* (s 218)

Närmare än så behöver vi inte lära känna den sovjetiska begåvningssynen för att förstå vad den betyder för kursplanerna. En begåvningsuppfattning som ser förutsättningslöst på varje enskild elev kan förstas sanktionera de höga krav, som är sa karaktäristiska för mellanskolans kursplaner, på ett helt annat sätt än normalfördelningssynen, som redan från början möter eleverna med *förväntningar om dåliga prestationer* lika väl som goda.

Men den sovjetiska begåvningsuppfattningen inte bara sanktionerar att skolan ställer höga krav, den fordrar det. Redan därför att begåvning utvecklas när den möts av krav och förväntningar bör skolan förstås vara förväntansfull och krävande. Men det är också en social skyldighet att inta denna attityd. De krav och förväntningar, som elever ur understimulerande miljöer inte möter hemma, maste de av bl a jämlikhetsskäl i stället mötas av i skolan.

Litteraturkursens historiska inriktning

Ett mycket iögonenfallande drag i de sovjetiska kursplanerna för litteraturämnet är den historiska inriktningen. Den är tydlig inte bara på litteraturkursens ”högstadienivå”, utan visar sig också i ett påfallande flitigt läsande av klassiker i årskurserna 4—7.

Hur dominant den litteraturhistoriska principen än är i kursplanerna, är den inte helt oomstridd. Det finns många tecken på att den verkligen ifråga-

sätts. I en artikel, som pläderar för att litteraturvetenskapen ska ges större utrymme i skolan, heter det:

> Kommer inte analysen att ta död på den spontana upplevelsen? Kommer vi inte att utbilda små litteraturvetare i stället för läsare, som på ett omedelbart sätt kan njuta av litterära verk? Ja, sådana frågor ställs tyvärr — och de ställs på grund av okunnighet om vad litteraturvetenskap är. (Zaslavskij och Solovjej 1975 s 78)

Det är svårt att finna exempel på att kritiken mot den litteraturhistoriska principen får föra sin egen talan — som regel syns den aldrig annat än indirekt, som i citatet här ovan. Men även om man alltså bara möter den i ständiga nederlagssituationer, kan man göra sig en viss föreställning om hur kritikerna argumenterar. De har framhållit, att den litteraturhistoriska principen är "icke ändamålsenlig" och rentav "direkt skadlig", eftersom den skulle hindra eleverna från att självständigt tillägna sig litteratur. De har i stället föreslagit en kurs, som mindre fostrar "små litteraturvetare" — uttrycket går igen! — och mera utgår från elevernas egna läsintressen.[9]

Att kursen ändå ser ut som den gör beror — inte oväntat — på omsorgen om elevernas fostran. Elevernas intressen är viktiga, men de måste utvecklas och odlas, och det sker bäst i samband med läsning av klassiker. Därvid är det inte bara "elevernas litterära smak, deras estetiska begrepp" som ska förfinas. Man tar klart avstånd från tanken att läsa litteratur enbart för dess egen skull:

> Därvid glömmer man den omständigheten, att läsaren, när han upplever och tillägnar sig ett litterärt verk, ofrånkomligen på ett eller annat sätt tar ställning till det han läser; hans medvetande är inte på något sätt *tabula rasa*, utan är alltid beroende av hans i sammanhanget aktuella föreställningar och av hans kunskapsnivå. (Kudrjasjev 1970 s 114)

Framförallt är man alltså angelägen om att eleverna ska inta en riktig läsarposition i förhållande till den litteratur de läser. Det är heller ingen tvekan om att "riktig" i detta sammanhang betyder "marxistisk-leninistisk". Det framhålls att litteraturkursen redan från början är marxistisk-leninistisk, och de verk, som studeras inom den systematiskt litteraturhistoriska kursens ram i de tre högsta klasserna, är avsedda att exemplifiera och illustrera litteraturens i marxistisk-leninistisk mening *lagbundna* historiska *utveckling*.[10]

Vi ska senare, i studiet av läroböckerna och den praktiska undervisningssituationen, nå fram till en klarare uppfattning om vad den litteraturhistoriska principen betyder för litteraturundervisningen. Redan här bör det emellertid kanske påpekas, att denna princip inte anses stå i konflikt med respekten för det enskilda verkets egenvärde. Tvärtom:

> Utan tvekan kräver en litteraturhistorisk princip för kursens uppläggning en viss, men förhållandevis obetydlig tid till särskilda översiktsteman. Men först och främst innebär den ett litteraturhistoriskt grepp på just monografiska teman. Historism är ingenting som befinner sig utanför "Jevgenij Onegin" och "Vår tids hjälte" . . . Det är den inre naturen i studiet av dessa verk som sådana. (Ajzerman 1974 s 135)

Principer för kursens textval

Avgörande för vilka texter som ska ingå i mellanskolans litteraturkurs är att de ingår i ett levande kulturarv[11], att de är typiska för sin tid och ändå aktuella, besitter högt konstnärligt värde och är tillgängliga för eleverna[12], att de har ett levande allmänbildningsvärde[13] m m. Men här liksom i andra sammanhang är ändå den fostrande aspekten viktigast:

> Den förrevolutionära ryska litteraturens bästa verk har genom att uttrycka förhoppningarna hos folkmassornas miljoner spelat en stor roll i vårt Fosterlands frigörelseprocess och har stor bildande och fostrande betydelse. Den moderna sovjetlitteraturen har särskild betydelse för uppfostran, eftersom den bekantar eleverna med samtidens problem och ställer oroande frågor, i vars ljus förgångna epokers verk kan förstås mera fullt och djupt. Därför förutsätter programmet ett studium av sovjetlitteratur i alla klasser i skolan. (Litteraturprogrammet 1971/72 s 36)

Omtanken om elevernas fostran har alltså gjort att man principiellt valt in sovjetiska texter i alla årskurser. Den har därmed även upphöjts till struktureringsprincip med stor betydelse inte bara för vilka enskilda titlar som ska ingå i litteraturkursen, utan även för dess uppläggning i stort.

Sammanfattning

Uppläggningen av mellanskolans litteraturkurs — med ett studium av "enskilda verk" (om också i stort sett oklanderligt kronologiskt ordnade inom varje årskurs) i klasserna 4—7 och en lineärt kronologisk "högstadie"-kurs i klasserna 8—10 - bygger, som vi sett, på den psykologiska och pedagogiska vetenskapens grunder. Men det är nödvändigt att understryka, att den vetenskap det därvid är frågan om är den *sovjetiska* psykologin och pedagogiken.

Särskilt i fråga om synen på begåvning och intelligens skiljer sig sovjetisk och t ex svensk pedagogisk praxis markant. Medan vi i Sverige med vårt relativ betygssystem redan på förhand bestämt att vissa elever ska klara sig dåligt i skola och alltså göra sig förtjänta av dåliga betyg ser man så här på den saken i Sovjetunionen:

Kvarsittning och dåliga elevprestationer är ett sjukligt missförhållande, som man så fort som möjligt måste diagnosticera och så fort som möjligt "läka" — den positionen har skola nr 159 i Novosibirsk intagit i förhållande till svagpresterande elever.

Det första som vi blev tvungna att göra var att få lärarna att tillfriskna från sin sjukliga brist på tilltro till alla barns (naturligtvis med undantag av sjuka) förmåga att tillägna sig kursplanen. (Rusakov 1975 s 77)

Noter:

1 Kudrjasjev 1970 s 4.

2 Kudrjasjev 1974 s 17.

3 Just detta uttryck används i såväl Kudrjasjev 1970, s 89, som Kasjin 1976, s 116.

4 *Litteraturprogrammet* 1971/72 s 38.

5 Kudrjasjev 1970 s 10 f.

6 ibid s 28.

7 Underlaget till den här presentationen är hämtat ur B M Teplovs intressanta *Problemy individualnych razlitjij* (Problem rörande individuella olikheter). Boken utkom visserligen redan 1961 men förekommer bland litteraturhänvisningarna under uppslagsordet *litjnost* i senaste upplagan av Stora Sovjetcyklopedin och torde kunna betraktas som auktoritativ.

Även om Teplovs kategoriskt avvisande hållning till intelligenstest är representativ för det sovjetiska etablissemangets inställning i stort, finns det kanske anledning att notera att enskilda psykologer någon gång kan ventilera i viss mån avvikande åsikter. Ju Orlov rekommenderar sålunda i *Literaturnaja gazeta* 1976:5 att test används i prognosticerande syfte. Symptomatiskt nog får hans resonemang dock inte stå oemotsagt ens i det ögonblick det publiceras; på samma sida i samma nummer av tidningen luftar en annan psykolog, Ravitj-Sjtjebro, åsikter som överensstämmer med Teplovs.

8 Teplov 1961 s 24.

9 Kudrjasjev 1970 s 114.

10 ibid s 115.

11 ibid s 6.

12 ibid s 10.

13 ibid s 116.

KAPITEL 5

Den ämnesteoretiska grundvalen

Vi har i det föregaende kunnat övertyga oss om att den sovjetiska litteraturundervisningen är fast rotad i en marxistisk-leninistisk världsåskådning: vi har sett litteraturundervisningen användas som ett viktigt instrument för den kommunistiska fostran, som är en av den sovjetiska skolans huvuduppgifter; vi har sett hur den mera speciellt syftar till att fostra läsare, som bedömer litteratur efter marxistiskt-leninistiska principer; vi har sett spår av marxistisk-leninistisk pedagogisk och psykologisk vetenskap i kursens uppläggning och sociala bredd.

Men vi kan inte nöja oss med att konstatera att den 10-åriga skolans litteraturundervisning star pa marxistisk-leninistisk grund, om vi vill nå en mera bestämd uppfattning om litteraturkursens "ämnesteoretiska grundval". Marxismen-leninismen är den grund som den sovjetiska skolan i sin helhet vilar på, inte bara litteraturundervisningen. En precisering måste alltså göras.

Litteraturkursens ämnesteoretiska grundval är först och främst den litteratursyn som är förhärskande i Sovjetunionen, och som pa flera sätt avviker från vanliga västerländska attityder till litteraturens roll i människornas och samhällets liv. Dessa avvikelser är man mycket medveten om i Sovjetunionen, och de betonas gärna, som t ex i Pravdas förstasidesledare den 4.9 1975:

> Numera höjs i väst varnande röster om ett vikande läsintresse, varvid den borgerliga propagandan envist upprepar, att boken i en tid av våldsam massmediautveckling har blivit föraldrad, att den inte motsvarar tidens rytm, att den upplever en "kris". Sadana påstaenden är en avspegling av en allmän kris i den borgerliga kulturen med dess strävan att fjärma människan från samtidens grundproblem och manipulera folks medvetande i de härskande klassernas intresse.

Litteraturens "ontologi"

Pravdas ledare är allmänt hållen och handlar inte bara om skönlitteraturen, utan snarare om boken, skönlitteraturens spridningsmedel. Men den kan ändå ses som ett uttryck för den officiella respekt för skönlitteraturen, som rentav finns inskriven i programmet för Sovjetunionens kommunistiska parti, där det talas om den "av optimism och livsbejakande kommunistiska idéer genomsyrade" sovjetlitteraturens "stora fostrande roll".[1]

Enligt sovjetiskt synsätt är det alltså inte bara litteratur*undervisningen* som har fostrande betydelse: *litteraturen som sådan* har väldiga moraliska

kvaliteter, och litteraturundervisningens fostrande uppgift består snarast i att framhålla dessa, att t ex — som vi redan sett — "väcka en önskan hos eleverna att ta efter de positiva hjältarnas ädla handlingar i den förrevolutionära och särskilt den sovjetiska litteraturen".[2]

Redan detta visar att den sovjetiska litteraturpedagogiken har en ur exempelvis svensk synpunkt avvikande uppfattning inte bara om litteratur*undervisningen*, utan även om litteraturen *som medium*. Ett sätt att ytterligare profilera denna sovjetiska uppfattning är att jämföra den med attityder till litteratur som är dominanta i den svenska litteraturundervisningen. I Lgr69 heter det om momentet "läsa" i svenskundervisningen:

> Undervisningen i läsning syftar till att ge eleverna så goda förutsättningar som möjligt att orientera sig i den värld, som de upplever med hjälp av ord och bild. Det är inte tillräckligt att de har teknisk avläsningsfärdighet, utan de måste även ur texter och bilder kunna få fram en tanke, ett faktum, ett ärende. Läsundervisningen skall därför från början inriktas på att vänja eleverna att söka innehållet i det de läser och ser. (s 132)

Vi möter här en redan från början klart innehållsinriktad inställning, och även om läroplanen i andra sammanhang tar viss hänsyn till skillnaden mellan skönlitteratur och sakprosa är dessa hänsynstaganden inte av en sådan räckvidd att de kan rucka på grundprincipen att i första hand söka efter textens innehåll. Ännu på gymnasienivå gäller den; där rekommenderas för de tre första terminerna (på det 3-åriga gymnasiet) innehållsinriktade temastudier framför kronologiskt upplagda:

> Viktigt är att själva temat därvid hålls aktuellt och inte skyms bort av litteraturhistoriska eller biografiska kommentarer. Å andra sidan bör läraren inte försumma att, där stoffets art gör det lämpligt, foga in de lästa texterna i deras litteratur- och stilhistoriska sammanhang. (Lgy 70 supplement II s 252)

Entydighet är inte den svenska läroplanens starka sida. Ändå kan man generaliserande säga att den visar allmänt större intresse för den skönlitterära textens innehåll än för dess form.

Utan att hävda att skillnaderna är absoluta kan man lätt konstatera, att den sovjetiska litteraturundervisningen visar större respekt för litteraturen som medium. Den innehåller en omfattande litteraturteoretisk kurs, och ett historiskt perspektiv på texterna införs anmärkningsvärt tidigt. Tvärtemot den svenska läroplanen visar den också vaksamhet mot temastudier, eftersom de inte alltid tar tillräcklig hänsyn till den enskilda textens konstnärliga integritet, dess "komplexitet, mångsidighet, egenart".[3]

Trots detta vore det oriktigt att hävda, att den sovjetiska litteraturpedagogiken skulle visa mindre intresse för textinnehållet än den svenska. Var-

ningarna för litteraturteoretiska överambitioner i textanalysen är många och eftertryckliga, och lärarna rekommenderas att i stället koncentrera uppmärksamheten pa huvudlinjer och nyckelepisoder i de verk som studeras och se dem "i deras förhållande till helheten".[4] Men detta innebär inte att man gör avkall pa den estetiska analysen; tvärtom frigör denna helhetsmetod tid och gör det möjligt att mera "målmedvetet och ekonomiskt organisera arbetet med verkets 'mikrostruktur' ".[5]

Står vi här inför samma tvehågsna balansakt som vi nyss sag den svenska läroplanen utföra i ett försök att samtidigt centrera intresset till både innehåll och form? Sa är det knappast. Vi står i stället inför en litteratursyn som konsekvent beaktar förhållandet att skönlitteratur är ett medium för kunskap om verkligheten av en helt annan täthet än exempelvis informativ sakprosa. Litteraturen förmedlar kunskap om verkligheten, men den är också i sig en verklighet som man måste känna till för att rätt förstå vad den har att säga omvärlden. Att inhämta kunskaper om verkligheten via litteraturen är möjligt endast om "läsaren behärskar ett visst minimum av kunskaper på litteraturens eget område och om litteraturen".[6]

Man torde helt enkelt kunna påsta, att den sovjetiska litteraturpedagogiken i ovanligt hög grad intresserar sig för litteraturens "ontologi". Liksom det kommunistiska partiet propagerar för litteraturens betydelse och rätt att existera vill den sovjetiska litteraturundervisningen ge eleverna förståelse för litteraturens *sätt* att existera.

"Literary transfer"

Den sovjetiska skolans litteratursyn kan ända lätt verka osympatisk. För sin inre syn ser en svensk bedömare utan svarighet sovjetiska barn och ungdomar spegla sina redan tidigare hårt tyglade identiteter i en litterär mönstervärld som befolkas av ouppnaeligt föredömliga hjältar och hjältinnor. A andra sidan föreställer man sig kanske med samma lätthet svenska elever lugnt och med okränkt integritet avspänt vidga sina vyer med litteratur som de åtminstone i viss mån valt efter eget huvud.

Men hur sanna är dessa bilder? Är det kanske inte lika gärna så att vi i Sverige tar alltför liten hänsyn till det litterära mediets "täthet"? Man får visserligen enligt den svenska läroplanen "inte förbise, att verklighetsskildringar kan ge starka upplevelser"[7], men vad läraren ska göra av dessa upplevelser är inte utsagt. Förmodligen gör han rätt i att förhålla sig ganska passiv, för eleverna "måste få tillfälle att relativt ostört uppleva en text, fångas av spänning, humor och stämningar".[8] Men är denna passiva lärarroll nödvändigtvis av godo? Speglar sig inte också de svenska eleverna i litteraturen, och skulle det i sadana fall inte vara minst lika bra att odla och

kultivera denna vana och därmed göra dem bättre förberedda för mötet med den triviallitterära världen, som de kanske ofta kommer att spegla sig i senare i livet?

Eventuellt behöver vi i Sverige dock inte oroa oss särskilt mycket för triviallitteraturens möjligheter att göra skada. Internationellt (dvs jämfört med andra länder i väst) är nämligen de svenska ambitionerna att odla litterär smak och träna upp förmågan att genomskåda triviallitteraturen tämligen höga, vilket framgår av undersökningen *Literature education in ten countries.*[9] Denna undersökning visar emellertid också på ett annat förhållande, som är av intresse i detta sammanhang. Den har försökt bestämma betydelsen av olika faktorer i litteraturundervisningen. En av dessa faktorer kallas "literary transfer" och avser den vanliga läsarreaktionen att anknyta den litteratur man läser till en känd verklighet och tvärtom. Läsaren associerar t ex litterära personer till verkliga, förlägger de händelser som utspelas i en roman till verkliga platser i hans omgivning el dyl. Eller tvärtom: verkliga personer påminner honom om litterära, verkliga miljöer kommer honom att tänka på litterära. Som vi lätt förstår är det just ett slags "literary transfer" den sovjetiska skolan ägnar sig åt när den vill få eleverna att efterlikna litteraturens "positiva hjältar".

Literature education in ten countries visar indirekt (Sovjetunionen är inte med i undersökningen) att de sannolikt gör rätt i detta. Korrelationen mellan "transfer" och intresse är klart positiv — den är t o m viktigare än korrelationen mellan resultatet av elevernas litteraturstudier och deras litteraturintresse, paradoxalt nog. Den är dessutom ovanligt klar i Sverige, särskilt på högstadienivå.[10] Men även på gymnasiet spelar den stor roll.[11] Av allt att döma är alltså "literary transfer" en viktig läsarfunktion och en väg att gå för att nå ett ökat läsintresse.

Men "literary transfer" är inte bara en möjlig öppning mot ett breddat litteraturintresse, utan tycks också vara en viktig faktor för god litterär uppfattningsförmåga. I den internationella undersökning som redovisas i *Literature education in ten countries* ställdes eleverna bl a inför uppgiften att bland tjugo textfrågor välja ut fem som de ansåg vara särskilt viktiga. Av dessa tjugo frågor hade två att göra med "transfer", nämligen frågeformulärets nr 6 — Påminner några av personerna i texten om människor jag känner? — och nr 17 — Vad har texten att säga om människor som jag känner?[12] I de svenska skolor som nådde *bäst resultat* i undersökningen valde eleverna i första hand *just dessa två transfer-frågor!*[13]

Det som för en västerlänning lätt kan uppfattas som en vilja att med litteraturens hjälp på ett nästan otillbörligt sätt odla elevernas identiteter kan alltså lika gärna ses som en vilja att öva en elementär och nödvändig läsfär-

dighet. Och när vi betänker vilka hjältar eleverna ska mäta sig med är det nog svart att se nagon verklig anledning till oro för de sovjetiska elevernas identiteter. Det är ju inte bara fraga om väldiga samhällsbyggare och klasskämpar, det är också i hög grad människor med allmänmänskliga, individuella problem, som t ex Tatjana Larina och Jevgenij Onegin. Om elevernas förhållande till dem heter det i en modellanalys av Pusjkins *Jevgenij Onegin:*

> Den tidiga ungdomen karaktäriseras av en strävan att bli medveten om jaget och hävda sig som personlighet, som individ, samt av en böjelse för att analysera sina erfarenheter och människors inbördes förhållanden; det är en period av moraliskt självupptäckande, sammanhängande med ett ökat intresse för skiftande upplevelser. Det är lärarens uppgift att styra detta levande intresse för människans själsliv mot ett djupgaende begrundande av den höga upplevelsekultur, som är typisk för romanens huvudpersoner och poeten själv (dvs Pusjkin, mitt tillägg ÖT) (. . .). Man maste sträva efter att eleverna blir inte bara förstandsmässigt, utan även känslomässigt medvetna om komplexiteten, rikedomen och skönheten i Tatjana Larinas och poetens egen själsliga gestalt. (Kudrjasjev 1970 s 141)

Även om dessa anvisningar måhända präglas av en viss svulstighet i uttrycket, karaktäriseras de ocksa av en vilja att ta hänsyn till resurser och realiteter inom varje enskild elev, till hans individuella integritet. Det är ett allmänt känt faktum, att den sovjetiska skolan med en svarförstaelig nonchalans i förhallande till saväl elev- som föräldraopinionen utövar ett normativt tryck på elevernas yttre personlighetsmönster och rentav lägger sig i deras sätt att klä och frisera sig. Men citatet här ovan visar, att det också finns en vilja att hjälpa den enskilde eleven att berika sitt inre liv genom att anknyta litteraturläsningen till hans egna erfarenheter från en ålderstypisk kamp för en egen identitet.

Litteraturens förhållande till verkligheten

Därmed har vi ater närmat oss en mycket viktig faktor i sovjetisk litteraturpedagogik: betonandet av avstandet mellan litteraturen och verkligheten. En skola som uppmanar sina elever att efterlikna fiktiva hjältar och hjältinnor måste naturligtvis, om den gör anspråk på att tas på allvar, även ange dessa litterära personers rätta verklighetsvärde.

Denna verksamhet startar tidigt. Redan i 4:e klassen rekommenderas läraren att ta upp fragan om hur verklig Vanja Solntsev, huvudpersonen i Valentin Katajevs roman *Regementets son*, kan vara. Mot elevernas naiva tro på Vanjas verkliga existens ska läraren försöka visa fram hans generella betydelse: det fanns manga som han under andra världskriget, även om just Vanja Solntsev som individ kanske aldrig existerade.[14]

På detta stadium är intresset förstås helt och hållet riktat på det enskilda fallet, på Vanja, exempelvis. Först i klass 7 ska eleverna bekanta sig med problemet mera principiellt. Hur detta går till har vi redan sett i avsnittet *Kursens strukturering i klass 7* (s 45 f). Men det starka betonandet av förhållandet mellan litteratur och verklighet i 7:e klassen är givetvis bara en början. Från och med klass 8 börjar ju den systematiska litteraturhistoriska kursen, som konsekvent utgår från en materialistisk historieuppfattning. Och det går naturligtvis inte att anlägga ett materialistiskt historieperspektiv på litteraturen utan att samtidigt ställa den i relation till verkligheten.

Sammanfattning

I Sovjetunionen betraktas litteraturen officiellt som ett fullt modernt kommunikationsmedel, och tron på dess förmaga att påverka människor finns rentav inskriven i det kommunistiska partiprogrammet. Den sovjetiska litteraturundervisningen bygger alltså på en litteratursyn som präglas av stor tilltro till litteraturens möjligheter. Detta visar sig i skolans litteraturundervisning bl a i form av ett framhävande av litteraturens etiskt fostrande funktion: "positiva hjältar" ställs exempelvis upp som förebilder för eleverna. Men om en litterär verklighet alltså på detta sätt i viss mån är avsedd att kunna tjäna som korrelat till elevernas egen verklighet, maste undervisningen förstås också göra eleverna uppmärksamma på den litterära fiktionens sanna verklighetsvärde. Den sovjetiska litteraturpedagogiken lägger därför ned stor möda på att jämföra fiktionen både med en yttre, historisk verklighet, och elevernas egen inre, psykologiska.

Samtidigt utgår den sovjetiska litteraturundervisningen från att man måste veta hur litteraturen fungerar för att kunna hämta kunskaper om verkligheten genom den. I litteraturkursen fästs därför stor vikt vid litteraturteoretiska kunskaper och färdigheter, med vars hjälp eleverna ska kunna ges en uppfattning om litteraturens väsen och sätt att vara. "Avancemanget från en naivt-realistisk upplevelse av skönlitteraturen till en estetiskt medveten upplevelse av den utgör huvudlinjen i elevernas litterära utveckling", skriver N D Moldavskaja, som har specialstuderat hur elevernas förhållande till litteraturen förändras och utvecklas.[15] Och det är värt att i detta uttalande lägga märke till att hon antyder ett samband mellan en estetiskt fullvärdig litteraturupplevelse och en i djupare mening realistisk. Endast den som känner det litterära mediets "specifika vikt" har alltså möjlighet att bestämma de litterära fenomenens egentliga verklighetsvärde.

Noter:

1 Partiprogrammet citeras i *litteraturprogrammet* för läsåret 1971/72. s 36.
2 *Litteraturprogrammet* 1971/72 s 37.
3 Kudrjasjev 1970 s 12.
4 ibid s 16.
5 ibid s 18.
6 ibid s 20.
7 *Läroplan för grundskolan 1969, allmän del* s 133.
8 ibid.
9 Purves 1973 s 47.
10 ibid s 101.
11 ibid s 183.
12 ibid s 200.
13 ibid s 268.
14 Kudrjasjev 1970 s 47.
15 Moldavskaja 1976 s 116.

KAPITEL 6

Läroböckerna

> Inom ramen för den allmänbildande folkskolan har läroboken varit, är den och kommer den länge att förbli det huvudsakliga medlet för att realisera innehållet i den utbildning, vars omfång anges i kursplanen.

Så kan en sovjetisk läroboksförläggare — D Zujev på utbildningsförlaget *Prosvesjtjenije* — uttrycka sig ännu 1976.[1] Alldeles oavsett hur omdiskuterad denna tanke kan vara — en växande läraropinion i väst demonstrerar ju vid samma tid sin misstro mot en undervisning, som bygger på förhandsproducerade läromedel — visar den hur man i Sovjetunionen ser på saken.

För den som ska försöka bilda sig en uppfattning om den sovjetiska litteraturundervisningen har den sovjetiska lärobokssynen särskild betydelse. Zujev säger att det först och främst är via läroböckerna kursplanerna förverkligas. Detta betyder att vi nu, när vi övergår till att studera litteraturläroböckerna, tar ett väsentligt steg närmare den litteraturundervisning som praktiseras i klassrummen.

Läroböckernas ställning i ett historiskt perspektiv

Den sovjetiska tilltron till en läroboksbaserad undervisning bygger inte — som någon kanske kan frestas att tro — pa bristande kunskap om eller intresse för debatten i väst. I själva verket står den pa fast historisk grund. Den unga sovjetiska skolan gjorde nämligen mycket allvarliga försök med lärobokslös undervisning, i viss mån kan man rentav säga, att den *var* ett sådant försök. Därvid gjorde man inte bara en dygd av nödvändigheten — bokbristen var naturligtvis mycket kännbar efter revolutionen och inbördeskriget. Den lärobokslösa undervisningen var ett uttalat mal för utbildningspolitikerna på *Narkompros* (Folkkommissariatet för upplysningen). Så sent som 1933 gick *Centralkommittén* till synnerligen hårt angrepp mot *Narkompros* och menade, att dess kampanj att "läroböcker överhuvudtaget maste jagas ut ur skolan" hade lett till sänkt undervisningsstandard. Som bevis för anklagelsernas riktighet anförde man elevernas otillfredsställande kunskaper.[2]

Alltsedan detta utspel från partiets sida har det varit en utbildningspolitisk strävan att förse den sovjetiska skolan med enhetliga, centralt utarbetade läroböcker. Som redan tidigare framhållits, betyder detta, att skolor med ryska som undervisningsspråk använder samma läroböcker över hela Sovjetunionens territorium.

РОДНАЯ 7 ЛИТЕРАТУРА

I jämförelse med svenska läroböcker är de sovjetiska mycket anspråkslöst utformade. Papperet är grovt, illustrationerna stundtals bristfälligt reproducerade osv. Å andra sidan är de billiga. 1976 års upplaga av *Rodnaja literatura 7*, vars omslag vi ser här, kostar 41 kopek, dvs knappt 3 kronor i svensk valuta. Läroböckerna är tills vidare inte fria i Sovjetunionen — hemmen får alltså stå för kostnaderna för dem.

Läroböckernas framtid

Kanske kan man delvis förklara den sovjetiska lärobokens starka ställning med att den verkligen fått värja sitt liv. Men som vi ska se senare i detta kapitel är orsakerna flera, och dess styrka är i själva verket axiomatisk. Det förvånande med det uttalande som citerades i inledningen till detta kapitel är egentligen inte förvissningen i Zujevs lärobokstro, utan snarare att denna förvissning tycks ha sina gränser. Zujev säger inte att läroboken *alltid* kommer att förbli undervisningens grund, han säger: *länge*. På ett annat ställe i den citerade artikeln preciserar han sig ytterligare: han tror, att läroböckerna i stort sett kommer att *förbli oförändrade under de närmaste 20 åren*.

Detta innebär inte att de nu existerande läroböckerna upplevs som helt tillfredsställande. En oksak till att ändå göra dem stabila är bokbristen, som är ett allvarligt problem. I Tjchikvisjvili, förste vice ordföranden i *Goskomizdat* (Statliga förlagskommittén), är inne på den tankegången i en artikel i *Literaturnaja gazeta*.[3] Han berättar, att läroböckerna svarar för nära 40 % av hela bokutgivningen i Sovjetunionen. Eftersom möjligheterna att öka den samlade produktionsvolymen är begränsade, skulle stabila läromedel, som kan ärvas från elev till elev, kunna bidra till en minskad läroboksutgivning och därmed till bättre villkor för skönlitteraturen. Bristen på skönlitteratur är enligt Tjchikvisjvili så stor, att utgivningen endast motsvarar 25—30 % av efterfragan. Detta förhållande drabbar inte minst skolorna. Rapporter från skolinspektioner visar, att eleverna har svårt att sköta sin "läsning utom klassen" ordentligt just pa grund av att böckerna i fråga inte går att få tag i.[4]

I den tidigare citerade artikeln av D Zujev på *Prosvesjtjenije* anges ytterligare ett skäl till att stabilisera läroböckerna för den närmaste framtiden. Nya läroböcker måste nämligen enligt Zujev vara vetenskapligt utarbetade och noga prövade innan de tas i bruk, och detta tar naturligtvis tid.

Inför framtiden efterlyser Zujev en allmän läroboksteori, utarbetad på vetenskaplig grund, men i brist på sådan urskiljer han tills vidare några konkreta riktlinjer för arbetet med de framtida läroböckerna:

1 För att motverka den tendens till överbelastning av eleverna, som gör sig så starkt gällande i dagens sovjetiska skola, bör en framtida lärobok karaktäriseras av en "sträng, på psykologisk-pedagogisk grund genomförd dosering av materialet, på förhand utarbetad för varje lektionstimme".

2 Olika läroböcker kräver olika stilarter. Att vetenskapligt bestämma den i olika framtida läroboksframställningar lämpliga tonen är en viktig uppgift.

3 Illustrationsmaterialet i framtida läroböcker bör utarbetas i tvärvetenskapliga forskningsprojekt, där konstnärer, psykologer och konstvetare ska beredas plats.

4 Lärobokens "kringutrustning", dvs lärarhandledningar o dyl tas fram på grundval av behovsundersökningar.

5 Internationella erfarenheter bör tillvaratas.

Ingenting i Zujevs resonemang tyder på att lärobokens *ställning* i den sovjetiska skolan skulle vara hotad ens i ett längre perspektiv, snarare tvärtom. Det omsorgsfulla förarbetet syftar förstås till att utveckla enhetliga läroböcker, som ska användas över hela landet. Möjligen kan man av Zujevs framtidsvisioner ana, att lärobokens *funktion* kommer att bli något annorlunda. När han berör lärobokens utveckling fram till dagsläget, framhåller han nämligen följande tendens: de moderna läroböckerna

> går medvetet mot en ökning av de strukturella komponenter, som stimulerar elevernas aktiva inlärningsverksamhet. En liknande tendens förmärks överallt, såväl i socialistiska som kapitalistiska länder . . . (s 75)

Detta uttalande andas en beredvillighet att satsa pa och stimulera elevernas *självständiga* kunskapsinhämtande, som vi ska stöta på även senare i denna avhandling. Men det kan vara värt att särskilt uppmärksamma den i detta sammanhang: läroböckerna har ju stor betydelse för hur undervisningen utformas i praktiken, och läroboksproducenternas intresse för en elevaktiv undervisning är givetvis en viktig förutsättning för att den ska förverkligas i stor skala.

Kunskaps- och värdeförmedling

Det särskilt inom litteraturundervisningen mest karaktäristiska för den sovjetiska lärobokssituationen är utan tvekan det starka betonandet av undervisningens *fostrande* funktion. Självfallet är det också först och främst detta förhållande som gör den sovjetiska lärobokens ställning så stark. Om skolan vill bibringa eleverna en kommunistisk moral via läroböckerna, måste det ligga i dess intresse att ge dessa läroböcker maximal genomslagskraft, vilket endast kan ske genom att de görs *enhetliga* och används över hela landet.

Det som i Sovjetunionen benämns *fostran* skulle naturligtvis också kunna kallas *indoktrinering*. Men den senare termen ger ofta associationer till förmedlande av falsk och förvrängd information och är i så måtto missvisande.

För det första måste man nämligen betänka, att kunskaps- och värdeförmedlingens samliv försiggar helt öppet och är fullt legaliserat i den sovjetiska skolan. Vi står alltså inte inför samma slags fenomen som Göran Palm undersökte på slutet av 60-talet i *Indoktrineringen i Sverige*. Där hämtade ju Palm exempel även fran skolans värld och framhöll det opassande i att var *föregivet objektiva* skola ocksa förmedlar vissa givna attityder och värderingar till eleverna. Sådan är alltså inte situationen i Sovjetunionen. Som

vi sett redan i utbildningslagens §1, i litteraturprogrammets anvisningar osv, framhålls tvärtom överallt den sovjetiska skolans rätt och *skyldighet* att förmedla värderingar, att *fostra* eleverna.

För det andra innebär detta trots allt inte, att eleverna serveras förvrängda, osanna fakta. Det torde i själva verket vara svårt att uppbringa ett enda exempel på direkt verklighetsförfalskning i hela litteraturkursen. Det karaktäristiska är i stället att alla fakta förmedlas i ett visst ljus, relaterade till ett givet värdesystem.

Ett par exempel kan illustrera hur detta går till. Det första är hämtat ur första avsnittet i läroboken för klass 4 och är alltså en av de allra tidigaste texter som de 9- eller 10-åriga eleverna möter inom ramen för litteraturämnet (som ju introduceras i just klass 4). Texten är en kort preliminär presentation av begreppet *folklitteratur:*

> VERK UR DEN MUNTLIGA FOLKLITTERATUREN
>
> Sånger, sagor, bylinor, ordspråk, talesätt, gåtor — allt detta är verk ur den muntliga folklitteraturen.
>
> I den avlägsna forntiden skapades de av begåvade människor bland folket, men vi känner inte deras namn, för de vackra sångerna, de förtjusande sagorna och de visa ordspråken blev inte nedtecknade (människorna kunde ännu inte skriva), utan överbringades muntligt från de ena människan till den andra, från en generation till en annan.
>
> Varje berättare eller sångare gjorde, när han berättade en saga eller sjöng en sång, på eget bevåg något tillägg, något överhopp eller någon förändring, för att sagan skulle bli ännu märkvärdigare och sången ännu vackrare. Det är just på grund av detta som vi talar om att författaren till sångerna, bylinorna, sagorna, ordspråken, slagdängorna och gåtorna är folket självt.
>
> Även i våra dagar skapas nya ordspråk och talesätt, nya gåtor, sånger och slagdängor.
>
> Den muntliga litteratur, som skapades av folket, uttrycker dess tankar, dess känslor, dess drömmar och förhoppningar.
>
> Kännedom om folkpoesins skatter hjälper till att bättre lära känna vårt Fosterland. (*Rod lit 4* s 5 f)

I många avseenden är denna text kunskapsförmedlande på ungefär samma sätt som i svenska läroböcker: det muntliga traderandet och den därav följande obeständigheten, föränderligheten och anonymiteten poängteras, liksom att alla dessa egenskaper hos folklitteraturen till stor del beror på avsaknaden av skriftsprak. Men texten har dessutom en stark värdeladdning, som skiljer den från t ex svenska motsvarigheter. Texten innebär ett ställningstagande, den andas en mycket klar beundran för folklitteraturen: de *vackra* sångerna, de *visa* ordspråken, de *förtjusande* sagorna, heter det t ex. Den emotionella tonen genomsyras också av patriotism, som går i dagen i

framförallt sista meningen, men också av en för oss något främmande syn på begreppet *folk*.

För att rätt bedöma förhållandet mellan kunskaps- och värdeförmedlingen i denna text bör man emellertid se den i dess egenskap av en liten del av litteraturkursens helhet. Här ska därför anföras ytterligare ett exempel som jämförelsematerial. Det är hämtat ur ett avsnitt längst bak i läroboken för klass 9 som är tänkt att fungera som hjälp för eleverna när de behöver slå upp litteraturteoretiska termer.

> *Folklighet* — de folkliga idealens avspegling i litteraturen, ett konsekvent tjänande av folkets intressen, ett förverkligande i det enskilda författarskapet av de skönlitterära traditioner (se *Traditioner*), som folket utarbetat under sin utveckling. Samtidigt är folklighet ett mycket viktigt kriterium vid bedömningen av konstnärliga verk.
>
> I den äldre ryska litteraturen är de största författarnas diktning genomsyrad av folkliga idéer, och folkligheten fick under varje epok sitt konkreta innehåll. (*Rus lit 9* s 425 f)

Folklighet (Narodnost) är alltså en litteraturteoretisk term, ett vetenskapligt begrepp i Sovjetunionen. Det är ett redskap som används vid litteraturvetenskapliga analyser. I själva verket spelar det så stor roll i litteraturundervisningen, att en snabbpresentation av litteraturkursen i den 10-åriga skolan formuleras på följande sätt i en metodisk lärobok för de sovjetiska lärarhögskolorna:

> Litteraturkursen ger en föreställning om hur litteraturen förkunnar och sprider folkmassornas progressiva strävanden, och om hur de ledande idéerna tränger allt djupare ned i folkets breda lager. (*Didaktika srednejsjkoly* s 74)

Hur begreppet *folklighet* används i textanalysen kommer att redovisas mera utförligt i kapitel 9, men kanske kan blotta vetskapen om att det alltså betraktas som ett grundläggande vetenskapligt begrepp redan nu kasta nytt ljus över den text om folklitteraturen i läroboken för 4:e klassen, som anfördes tidigare i detta avsnitt. De påträngande värderingarna i denna text blir mera motiverade, och vi anar att det vi bevittnar kanske inte så mycket är ett mer eller mindre meningslöst försök att hitta det rätta emotionella tonläget i den litteraturpedagogiska kommunikationen med små skolbarn, som ett tidigt spadtag i ett väl genomtänkt livsåskadningsbygge.

Läroböcker på skilda stadier

Litteraturkursens stadieindelning, som har berörts i flera sammanhang tidigare (se fr a avh s 44 ff), har stor betydelse för läroböckernas utformning. På "lågstadiet", dvs klasserna 4—7, används antologier, där det icke skönlitterära stoffet inskränker sig till korta presentationer av författare och lit-

teraturteoretiska begrepp, kommentarer av olika slag, diverse dokumentärt material samt frågor och uppgifter.

På "högstadiet" är läroböckerna däremot regelrätta litteraturhistoriska handböcker, som bortsett fran frågor och uppgifter uteslutande ägnas åt textkommentarer.[5]

"Lågstadie"-läroböckernas texturval

I en recension — med den mycket auktoritativa underskriften "professuren i litteraturpedagogik vid Statliga Pedagogiska Institutet i Leningrad" — av läroböckerna för klasserna 4—7,[6] far läroboksredaktörerna beröm för de urvalsprinciper som gällt vid sammanställandet av det skönlitterära materialet. Därefter heter det i recensionen:

> Detta är förstås betingat av programmet, men läroböckerna kan samverka med detta på olika sätt: följa det med tveklös stränghet eller införa acceptabla korrigeringar och förbättringar och rätta sig efter livets krav. Läroboksförfattarna kan nog anses gå den andra av dessa vägar. (s 80)

Här antyds inte bara att en viss frihet gentemot *litteraturprogrammet* skulle vara möjlig, utan också att denna frihet verkligen utnyttjats av läroboksförfattarna. Som ett tecken på att man inte ens i offentlighetens ljus nödvändigtvis maste tycka att litteraturprogrammet befinner sig på den absoluta ofelbarhetens höjder kan nämnas, att recensionen rentav riktar direkt kritik mot programmet genom att klaga på hopandet av texter med tragiskt innehåll i klass 6.

Men i själva verket förhaller det sig ända sa, att läroböckerna följer programmet mycket troget. Visserligen har läroboksförfattarna gjort en del förändringar i förhallande till programmet, men de är små. Bland de texter i läroboken för klass 4, som ska läsas *utom klassen*, har t ex enstaka byten och tillägg gjorts. Även bland texterna i grundkursen märks enstaka tillskott. Så har L N Radisjtjevs *Den oladdade kassetten* skjutits in mellan Isakovskij och Prisjvin i läroboken för klass 5. Men att "införa acceptabla korrigeringar och rätta sig efter livets krav", som recensionens ord faller, är alltså inte detsamma som att göra verkliga förändringar av programmets texturval.

Förkortade texter

Många av de texter, som återges i läroböckerna för klasserna 4—7, (liksom i antologier för de högre klasserna), är förkortade. T S Zepalova, en av författarna till *Rodnaja literatura 5*, säger i en lärarhandledning till denna bok, att vissa texter återges med "obetydliga förkortningar".[7] Den tidigare cite-

rade recensionen av *Rodnaja literatura 4—7* talar i detta sammanhang om "mindre förändringar, som inte vanställer originaltexterna" (men klagar över att förkortningen av Nekrasovs *Vid Volga* i klass 5 stympat naturskildringen i dikten på ett olyckligt sätt).[8]

Vad detta betyder i praktiken kan en stickprovsundersökning i läroboken för klass 5 ge åtminstone en vag aning om. Pusjkins *Dubrovskij* har reducerats med 15—20 % och Korolenkos *Underjordens barn* med nära 30 %. Ingreppen tycks vara jämt fördelade över texterna och gar i första hand ut över beskrivande avsnitt.

Strykningarna är emellertid inte alltid så oskyldiga. I H C Andersens Snödrottningen i *Rodnaja literatura 4* är det omtanken om barnens ateistiska fostran som styrt rödpennan. En mängd religiösa inslag (men inte alla) har strukits.[9] Å andra sidan har den religiösa tonen i den märkliga och högstämda patriotism, som Taras Bulbas stridskamrater lägger i dagen när de avlider, kunnat förbli intakt:

> Jag tackar gud att jag har förunnats dö inför era ögon, kamrater! Ma man efter oss leva ännu bättre än vi, och ma den av Kristus älskade Ryska jorden evigt blomstra! (*Rod lit 6* s 79)

yttrar t ex Povel Kukubenko innan hans "unga själ flög bort".

En del texter återges antingen inte alls (som romanen *Regementets son* av Valentin Katajev i klass 4) eller fragmentariskt (*Min barndom* av Gorkij och *Skolan* av Gajdar i årskurs 6, Fadejevs *Det unga gardet* i klass 7 m fl). I sådana fall förutsätts eleverna på egen hand skaffa sig tillgång till texten. Det som återges av *Det unga gardet* i *Rodnaja literatura* 7 är t ex inte tillräckligt för att de ska få en sammanhängande bild av romanens innehåll. Läroboken återger bara episoder som är särskilt viktiga och därför kan tjäna som underlag för analysen i klassrummet.

"Högstadie"-läroböckernas förhållande till programmet

Troheten mot *litteraturprogrammet* är stor också i *Russkaja literatura* 8 och 9 och *Russkaja sovjetskaja literatura*, läroboken för klass 10. I enlighet med programmet börjar *Russkaja literatura* 8 med en inledande tillbakablick och diskussion om litteraturens förhallande till verkligheten. Därefter behandlas *Igorkvädet*, varefter kursen förs kronologiskt framåt genom *Russkaja literatura 9* och *Russkaja sovetskaja literatura*, från och med "den ryska frigörelseprocessens andra fas" — fran Krim-krigets slut till och med Tjechov — till tiden efter andra världskriget.

Men följsamheten mot programmet är trots allt inte total. Ibland kommenteras verk, som inte förekommer i programmets grundkurs, vilket kan ge en känsla av att lärarens förhållande till denna blir friare. Tjechov-kapit-

let i *Russkaja literatura 9* ger t ex en något fylligare presentation av *Tre systrar* (16 sidor) än av *Körsbärsträdgarden* (12 sidor), trots att det är den senare pjäsen som ingar i grundkursen. *Tre systrar* är bara en av många titlar som eleverna kan välja bland för sin *läsning utom klassen* inom Tjechovtemats ram.

Åtminstone formellt tycks det dock i en situation som denna vara oriktigt att uppfatta texterna som alternativa. När en metodisk handbok presenterar inte *Körsbärsträdgarden* eller *Tre systrar* utan *Onkel Vanja* som exempel på behandling av en Tjechovpjäs i 9:an, framhåller man visserligen att denna pjäs tycks vara den populäraste av dem alla bland eleverna, men tillägger sedan, att behandlingsförslaget kan vara av intresse främst på lektionerna i *tillvalsämnet* litteratur, samt vid behandlingen av texter, som eleverna läst utom klassen![10]

Läroböckerna bjuder alltså stundtals över programmet, men även motsatsen inträffar. Hela det studium av utländsk litteratur, som programmet föreskriver, bedrivs vid sidan om läroböckernas framställning. Detsamma gäller den sovjetlitteratur, som ska läsas *utom klassen* i 8:an och 9:an, liksom en hel rad andra texter, som ska läsas på egen hand i olika klasser. Men som exemplet med Tjechovs *Tre systrar* visar, täcker läroböckerna å andra sidan ibland mycket väl även denna del av programmet.

Frågor och uppgifter

Läroböckerna i alla årskurser utom klass 10 innehåller frågor och uppgifter till de texter, som ingår i kursen.[11] Detta är enligt den i det föregående nämnda läroboksrecensionen en "särskilt viktig" del av läroboken på grund av att just frage- och uppgiftsmaterialet — även om det beklagas i recensionen - i praktiken ofta "styr och bestämmer den metodiska linjen i lärarens arbete".[12]

Ett sådant uttalande motiverar en ganska noggrann genomgång av fråge- och uppgiftsmaterialet .I fortsättningen redovisas också resultaten av en sådan undersökning, men det sker integrerat i den löpande presentationen av läroböckerna. I samband med att läroböckernas sätt att förmedla litteraturteoretiska kunskaper till eleverna behandlas, diskuteras även frågor och uppgifter med litteraturteoretisk inriktning, i kapitlet om läroböckernas litteraturhistoriska perspektiv diskuteras frågor och uppgifter av litteraturhistorisk karaktär osv.

Det bör dock framhallas att denna metod i viss man innebär en förenkling, som kan ge upphov till felaktiga föreställningar om frågornas verkliga karaktär. Frågorna är nämligen mycket ofta svåra att kategorisera på ett entydigt sätt, vilket kan illustreras med följande exempel:

Högläs uttrycksfullt scenen med förhöret av Metelitsa. Berätta textnära om hans modiga uppträdande. Varför förrådde inte vallpojken Metelitsa? (*Rod lit 4* s 186)

Här övas två olika *färdigheter* — "uttrycksfull högläsning" och textnära referat — samtidigt som en fraga på ett *orsakssammanhang* i *handlingen* ställs. Dessutom och framför allt! syftar ju uppgiften till att rikta elevernas uppmärksamhet mot Metelitsas *person* och *moral*. Det som avgör i vilket sammanhang en fraga av detta slag tas upp i avhandlingen är i sista hand dess representativitet för särdrag i den sovjetiska litteraturundervisningen. Metelitsa-uppgiften som citerats här har salunda omnämnts i samband med att färdighetsträning uppgifter diskuteras, därför att dess märkliga krav att referatet ska vara *textnära* är sa typiskt sovjetiskt.

Färdighetsträning uppgifter

Enligt litteraturprogrammet ska undervisningen inom litteraturämnets ram inte bara ge eleverna en rent litterär skolning — den ska ocksa dra försorg om deras språkfärdighetsträning, "systematiskt berika elevernas språk och lära dem tala och skriva inte bara rätt, utan också uttrycksfullt".[13] I anslutning till praktiskt taget alla texter i läroböckerna förekommer det också uppgifter, som speciellt avser att träna elevernas aktiva språkförmaga. Bland olika uppgiftstyper märks särskilt följande:

a) *Högläsning*

De i särklass vanligaste färdighetsträning uppgifterna är de allestädes förekommande högläsningsuppgifterna. Oftast är det fraga om innantilläsning, men programmet föreskriver ocksa, som vi sett, att vissa dikter och t o m prosaavsnitt i varje årskurs ska läras in utantill. Under alla förhållanden ska högläsningen vara *uttrycksfull (vyrazitelnoje tjtenije)*.

> Man får inte förlika sig med en monoton och färglös läsning, även om eleven visar att han kan texten utantill. (Litteraturprogrammet 1971/72 s 39)

En antydan om vad som kan ligga bakom den stora uppskattningen av högläsningen som inlärningsmetod ger en lärarhandledning till *Rodnaja literatura* 5:

> Eleverna i klass 5 kan ännu inte tillräckligt helt och djupt uppfatta det lyriska innehallet i dikter som "Till min amma" och "Vintermorgon" av Pusjkin och "Seglet" av Lermontov om man inte kan finna en väg, som skulle kunna föra barnen närmare poetens känslo- och föreställningsvärld. Handledningen rekommenderar läraren att vid analysen av en lyrisk dikt vända sig till den uttrycksfulla läsningen. Under arbetet med denna tillägnar sig eleverna inte bara mycket be-

hövliga färdigheter, utan fördjupar sig också i diktens emotionellt-gestaltskapande struktur. (Zepalova/Mesjtjerjakova 1976 s 17)

Högläsning är alltsa inte bara färdighetsträning, utan ocksa en genväg till en upplevelse av det djupare innehållet i en text, särskilt när den logiskt-analytiska är oframkomlig.

b) *Referat*

Den internationellt mycket normala referat-uppgiften får ibland en egenartad inriktning i sovjetisk litteraturundervisning. Där ställs nämligen ett *krav pa närhet till texten*, som nagon gang kan ta sig en aning kuriösa uttryck. Det är mycket allmänt formulerat och därför knappast iögonenfallande i den nyligen (avh s 67) citerade uppgiften till Fadejevs *Metelitsa*. Med andra uppgiftsformuleringar kan ge en bättre föreställning om vad "närhet till texten" egentligen kan vara för någonting. Till sagan om *Grodprinsessan* i *Rodnaja literatura 4* ges följande uppgift:

> Berätta om hur Kasjtjej dog. Använd sagouttryck i ditt referat.

Inom parentes exemplifieras i denna uppgift sedan några "sagouttryck", men i en liknande uppgift till *Det unga gardet* i klass 7 ges ingen hjälp:

> Återberätta muntligt eller skriftligt en av de episoder i romanen, som ni särskilt kommer ihåg (med bevarande av de mest framträdande skönlitterära detaljerna). (s 357)

Som framgår av dessa båda exempel kan referatuppgifterna ibland vara hårt bundna. Avsikten torde vara att öva upp elevernas litterära och stilistiska iakttagelseförmaga och ge dem tillfälle att vidga gränserna för den egna vokabulären. Utan tvekan är det ett led i arbetet med att göra eleverna medvetna om det litterära mediets "specifika vikt".

I andra referatuppgifter kan formuleringarna emellertid mera direkt vädja till elevernas spontana intresse för det lästa:

> Vilken av Timur-gängets ärofulla handlingar har särskilt fastnat i ert minne? Berätta om detta. (*Rod lit 4* s 260 — text: *Timur och hans gäng)*

Någon referatuppgift kan rentav vädja till elevernas skapande fantasi (om man nu fortfarande kan kalla det "referatuppgift", när eleverna själva ska hitta på de händelser som ska refereras):

> Berätta om Vanja Solntsevs möte med spanarna. Hur tänker ni er Vanja och hans liv före mötet med dem? (*Rod lit 4* s 193 — text: *Regementets son* av Katajev)

c) *Ordillustration*

En vanlig uppgiftstyp, som ger språklig träning samtidigt som den stimule-

rar elevernas visuella fantasi, är *ordillustrationen*. Den förekommer med ungefär samma frekvens i klasserna 4—7 men upphör sedan. Uppgiftsformuleringarna är varandra mycket lika från klass till klass. Två exempel:

> Vilka illustrationer kan man rita till detta kapitel? Berätta, vad som ska ritas på var och en av dem: Hämta bildtexter ur texten. (*Rod lit 4* s 169 — text: *Mesjtjersktrakten* av Paustovskij)
> Vilka illustrationer skulle ni vilja rita till berättelsen? (*Rod lit 7* s 225 — text: *Efter balen* av Leo Tolstoj)

d) *Bildkommentar*

Uppgifter som utnyttjar läroböckernas illustrationsmaterial är vanliga och förekommer i motsats till ordillustrationen ända upp t o m 9:e klassen. En sådan uppgift kan formuleras på följande sätt:

> Förbered en muntlig berättelse kring en av illustrationerna till berättelsen. Uppmärksamma särskilt känslor och upplevelser hos de agerande, som förekommer på bilden. (*Rod lit 5* s 105 — text: *Dubrovskij* av Pusjkin)

I *Russkaja literatura 9* kan uppgifter av detta slag ges en mera analytisk karaktär. Lärobokens presentation av 1800-talsdramatikern Aleksandr Ostrovskijs författarskap illustreras med en reproduktion av den realistiske målaren Perov, som var samtida med Ostrovskij. På denna bild ska eleverna tillämpa kritikern Dobroljubovs resonemang i artiklarna *Mörkrets herradöme* och *En strale ljus i mörkrets herradöme*, där han analyserade Ostrovskijs dramatik och särskilt betonade den sida av det, som handlar om småborgarklassens förtryck av sant mänskliga känslor och strävanden. Uppgiften formuleras:

> Hur gestaltas "mörkrets herradöme" på V Perovs tavla "Guvernantens ankomst till köpmanshemmet"? (s 55)

e) *Föredrag*

De berättande uppgifterna blir successivt alltmera komplicerade och börjar redan i klass 6 få karaktär av föredrag, där det analytiska draget ofta är starkare än det episka. Huvudintresset är ända uppe i de högsta klasserna påfallande ofta samlat kring personerna i den lästa texten i syfte att ge en helhetsbild av deras karaktärer. På grund av att sådana uppgifter kräver en sammanfattande överblick, placeras de som regel sist bland textfrågorna. Sista uppgiften till *Don Quijote* lyder exempelvis:

> Sammanställ en muntlig berättelse över ett av följande teman:
> "Den ädle riddaren Don Quijote."
> "Ön Baratarias vise guvernör."
> "Don Quijote och Sancho Panza."
> (*Rod lit 6* s 395)

Självfallet är föredragsuppgifterna i *Russkaja literatura 9* mera avancerade, men de är ändå av i princip samma typ, och släktskapet märks på det starka personintresset. Uppgift 10 till *Brott och straff* lyder:

> Förbered ett föredrag över ett av följande teman: "Dostojevskijs Petersburg" (eller: "Petersburg i Pusjkins, Nekrasovs och Dostojevskijs gestaltning"); "De kränktas värld i romanen 'Brott och straff' "; "Vari ligger Sonja Marmeladovas styrka och svaghet"; "Dunja Raskolnikova och Turgenjevs ungflicksgestalter"; "Affärsmän och karriärister i romanen"; "Vari ligger Raskolnikovs skuld och vari hans tragedi"; "Skildringen av mänskliga lidanden i Nekrasovs och Dostojevskijs verk". (*Rus lit 9* s 269)

f) *Uppsatser*

Uppgifter som uttryckligen syftar till att träna den skriftliga språkfärdigheten är ovanliga i frågematerialet, men det betyder inte att det är ovanligt att eleverna skriver uppsats på litteraturlektionerna. Större temastudier (varmed menas författarskapsstudier - - det heter t ex Pusjkin-temat, Lermontov-temat osv) avslutas som regel med uppsatsskrivning, medan "skriftliga prov" som testar mer eller mindre lösryckta kunskaper är ovanligare. Det bör noteras, att många föredragsuppgifter naturligtvis även kan fungera som uppsatsämnen i sådana sammanhang.

Textfrågornas uppläggning och hänsynen till eleverna

I den ofta åberopade recensionen av *Rodnaja literatura 4—7* påpekas, att det vore naturligt, om de första frågorna till en text tog vara på elevernas spontana läsarreaktioner. Man erkänner också, att så verkligen sker ibland, men menar, att analysen alltför ofta styrs direkt över på ett logiskt uppbenande av texten. I själva verket inbjuder textfrågorna ganska sällan till det slags "otvungna samtal, varunder eleven blir medveten om sin position i förhållande till den bok han just läst",[14] som recensionen förespråkar. Några exempel på "fria uppgifter" har redan redovisats: efter att ha läst *Timur och hans gäng* får eleverna i klass 4 sålunda fritt ange vilken av Timur-gängets "ärofulla handlingar" de minns bäst, och sjuorna får på liknande sätt välja vilken episod ur *Det unga gardet* de vill återberätta. Men fyrorna ska alltså berätta just om "ärofulla handlingar" — det "otvungna samtalet" är alltså redan på förhand bestämt att handla om föredömlig moral. Och sjuorna ska - på ett sätt som väl knappast kan verka stimulerande på berättarlusten — bevara "de mest framträdande skönlitterära detaljerna" i Fadejevs prosa när de gör sitt referat.

Om frågematerialet alltså visar ett ganska förstrött intresse för elevernas unikt personliga reaktioner inför den lästa texten, ägnar det större upp-

märksamhet åt deras växande läserfarenhet. En strävan att anknyta till denna och pa så vis vidga och systematisera den skönlitterära kringsynen märks t ex i följande frågor:

> Om vilka folksagehjältar paminner er hjältarna i Pusjkins sagor? Vari ligger deras likhet? På vilket sätt skiljer sig Pusjkins saga från folksagorna? (*Rod lit 4* s 51)
> Vilka böcker har ni läst om barn och ungdomar, som deltagit i revolutionen och inbördeskriget? Vad har Boris Gorikov gemensamt med hjältarna i dessa böcker, och pa vilket sätt skiljer han sig från dem? (*Rod lit 6* s 291 — text: *Skolan* av Arkadij Gajdar)

Läroboksrecensionen beskriver fragematerialets attityd till eleverna på följande sätt:

> Frågorna ställs med hänsyn till att elevernas erfarenheter av livet och litteraturen blir allt bredare och vänder sig ofta till elevens personlighet. (*Literatura v sjkole* 74:3 s 81)

Även om det som vi redan i viss man kunnat konstatera är sant, att frågematerialet tar hänsyn till elevernas växande erfarenhet, är det diskutabelt, om hänsynstaganden till elevernas *personlighet* verkligen är ett av frågematerialets karaktäristika. Otvivelaktigt stimulerar det deras fantasi och känsloliv, människointresse och känsla för sprakets möjligheter osv. Men styrningen är ofta stark, och det är sannolikt att manga spontana, unikt personliga läsarreaktioner inte kommer till tals och därför riskerar att förkvävas. Det förefaller alltsa som om fragematerialet nonchalerar vissa möjligheter att utveckla ett personligt och självständigt förhallande till texten.

Detta gäller även "transfer"-funktionen i elevernas läsupplevelser. Vi har tidigare (avh s 54 ff) konstaterat, att den sovjetiska litteraturundervisningens strävan att rikta elevernas intresse pa personerna i de texter de läser och rentav stimulera dem till att efterlikna dessa fiktiva hjältar är ett sätt att odla transferfunktionen. Den i litteraturkursen ständigt pagaende diskussionen om litteraturens förhållande till verkligheten skapar ocksa särdeles gynnsamma villkor för att odla denna viktiga sida av läsupplevelsen.

Men i fragematerialet stimuleras eleverna ända mycket sällan att upprätta ett tvavägsförhallande mellan *sin egen* verklighet och litteraturens. När det ända sker i ett uppsatsämne för fyrorna, när de läst *Timur och hans gäng*, är det något unikt:[15]

> Skriv en uppsats över ett av ämnena: "Timur-gänget på vår gård (i vår skola, klass)", "Blixtra du, åska, och dundra — vi håller oss till varandra", "Hjälp och omsorg gör vänskapen stark", "I nöden prövas vännen". (*Rod lit 4* s 260)

Frågematerialet i olika årskurser

Jämför man textfrågorna i olika årskurser, är det lätt att se, att analysen blir alltmera omfattande och komplicerad i de högre klasserna. Frågorna blir fler och byter i viss man karaktär. Redan fran och med klass 6 förekommer uppgifter, som kräver stora muntliga redovisningar, t ex sammanfattande personkaraktäristiker. Framförallt från och med 7:e klassen finns en mängd uppgifter, som uppmärksammar textens förhållande till verkligheten. Och successivt förutsätter frågeformuleringarna allt större litteraturteoretiska kunskaper hos eleverna.

Men bortsett fran sadana skillnader är textfrågeanalysen ändå mycket ensartad under hela litteraturkursen. Många frågeställningar, som först senare kläds i litteraturteoretiska termer och förs upp pa ett principiellt plan, har förekommit redan i klass 4. Och den mycket patagliga inriktningen på textens persongalleri och idéinnehåll är densamma från första till sista klass.

Sammanfattning

Läroböckernas starka ställning i den sovjetiska skolan kan förklaras på olika sätt, bl a historiskt - 20-talets lärobokslösa undervisning misslyckades — och nationalekonomiskt — den sovjetiska utgivningskapaciteten tillåter ingen rik flora av konkurrerande läromedel. Men viktigast torde strävan att fostra den uppväxande generationen i "den kommunistiska moralens anda" vara: genom att låta enhetliga läroböcker styra undervisningen i hela landet kan man ge denna centraldirigerade "fostran" största möjliga territoriella genomslagskraft.

Ambitionen att "fostra" eleverna paverkar naturligtvis läroböckernas framställning. Rena verklighetsförfalskningar är svara att finna, men kunskaps- och värdeförmedlingen samverkar mycket intimt. Å andra sidan kan mycket, som särskilt i de lägre klasserna förefaller vara slentrianmässiga värdeomdömen, senare, när konturerna i den marxistisk-leninistiska litteratursynen klarnar, framsta som utifrån en sadan litteraturfilosofi korrekta och praktiskt användbara vetenskapliga begrepp.

Läroböckerna visar stor trohet mot litteraturprogrammet, men motsvarar det ändå inte fullkomligt.

De frågor och uppgifter, som förekommer i läroböckerna, har omvittnat stor betydelse för hur undervisningen bedrivs. Även om frågematerialet måste sägas vara mycket mångsidigt, tenderar det samtidigt att nonchalera elevernas privata, unikt personliga läsupplevelser.

I detta kapitel har ett antal *färdighetsträning*e uppgiftstyper redovisats, medan den fortsatta inventeringen av frågematerialet integreras i den fortsatta framställningen, framförallt kapitel 8.

Noter:

1 Zujev 1976 s 72.

2 *Narodnoje obrazovanije v SSSR — Sbornik dokumentov* s 164 f.

3 *Literaturnaja gazeta* 1976:3 s 12.

4 Enligt en inspektionsrapport om förhallandena i Tjitinskaja oblast pa gränsen till Mongoliet och Kina läser eleverna t ex p gr av bokbrist for litet sovjetisk litteratur *utom klassen*. Lit v sjkole 1974:4 s 28

5 Det utges dock även antologier för "högstadie"-kursen.

6 *Lit v sjkole* 1974:3.

7 Zepalova/Mesjtjerjakova 1976 s 10.

8 *Lit v sjkole* 1974:3 s 80.

9 Jämför:

Andersen	*Rodnaja literatura 4*
Nu ville de også flyve op mod himlen selv for at gøre nar af englene og "Vor Herre".	Slutligen fick trollets lärjungar lust att ta sig ända upp till himlen . . . (s 55)
Roserne blomstrede den sommer så mageløst; den lille pige havde lært en salme, og i den stod der om roser, og ved de roser tænkte hun på sine egne; og hun sang for den lille dreng, og han sang med: "Roserne vokse i dale. Der får vi barn Jesus i tale!"	Saknas (s 57)
Da bad den lille Gerda sit *fadervor*, og kulden var så stærk, at hun kunne se sin egen ånde; som en hel røg stod den hende ud af munden; ånden blev tættere og tættere, og den formede sig til små, klare engle, der voksede mere og mere, når de rørte ved jorden; og alle havde de hjælm pa hovedet og spyd og skjold i hænderne; de blev flere og flere, og da Gerda havde endt sit *fadervor*, var der en hel legion om hende; de huggede med deres spyd på de gruelige snefnug, så de sprang i hundrede stykker, og den lille Gerda gik ganske sikker og frejdig frem. Englene klappede hende pa fødderne og hænderne, og så følte hun mindre, hvor koldt det var, og gik rask frem mod snedronningens slot.	Saknas (s 79)
De havde glemt som en tung drøm den kolde, tomme herlighed hos snedronningen. Bedstemoder sad i Guds klare solskin og læste højt af bibelen: "Uten at I blive som børn, komme I ikke i Guds rige!" Og Kay og Gerda så hinanden ind i øjnene, og de forstod på een gang den gamle salme: "Roserne vokse i dale. Der får vi barn Jesus i tale!" Der sad de begge to voksne og dog børn, børn i hjertet, og det var sommer, den varme, velsignede sommer.	*Rodnaja literatura 4* Den kalla, tomma härligheten i Snödrottningens gemak glömdes bort, som en tung dröm . . . (s 83)

10 Kudrjasjev 1970 s 174.
Vid ett samtal som jag hade med chefredaktören på *Literatura v sjkole*, Dmitrij Leonidovitj Ustjuzjanin, den 23 december 1977, uppgav denne att den avgörande orsaken till att texter i situationer som denna inte kan betraktas som alternativa är

bokbristen. Ett tillräckligt stort antal texter i tillräckligt stora upplagor finns helt enkelt inte tillgängliga.

[11] Att 1970 års upplaga av *Russkaja sovetskaja literatura*, läroboken för klass 10, saknar frågor och uppgifter, kompenseras i viss mån av att undervisningsministeriet utger häften med examensfrågor. *Bilety dlja vypusknych ekzamenov za kurs srednej sjkoly*. Häftet för läsåret 1976 77 innehåller 32 tvadelade uppgifter som avser litteraturämnet. Alla uppgifterna är av översiktskaraktär. Den första deluppgiften berör alltid sovjetlitteraturen, den andra den klassiska 1800-talslitteraturen. "Biljett" Nr 6 kan tjäna som representativt exempel:

1. Gorkijs roman "En mor" som ett verk, tillhörande den socialistiska realismen. Lenins omdöme om romanen.
2. Jevgenij Bazarov och Pavel Petrovitj Kirsanov. D I Pisarev om Bazarov.

Både eleverna och lärarna är väl medvetna om att det är just dessa 32 "biljetter" som kommer att användas vid examenstillfället. Man vet alltså på förhand vilka frågor som kommer att ställas, men man vet naturligtvis inte vem som ska få vilken av frågorna.

[12] *Lit v sjkole* 1974:3 s 80.

[13] Litteraturprogrammet 1971/72 s 37.

[14] *Lit v sjkole* 1974:3 s 81.

[15] Att transfer-funktionen anda kan odlas mera systematiskt i undervisningen visar en artikel i *Sovetskaja pedagogika* 1976:5 (Gontjarov 1976). Resonemanget där gäller konst, inte litteratur, men principen är densamma. Eleverna studerar exempelvis "människans skönhet" först i konsten, sedan i sin närmaste omgivning. Det kan gå till så, att eleverna först far studera hur föraldrar och lärare framställs i konsten, varefter de lättare upptäcker "den mänskliga skönheten" hos de egna föräldrarna och lärarna. Eller, som det heter med artikelns ord:

> Konsten övar inflytande på den estetiska upplevelsen av den sociala verkligheten: eleverna börjar se den skönhet i denna, som de inte märkt tidigare. Det sköna i konsten framstår som ett kriterium som de anlitar när de uttolkar det sköna i verkligheten. (s 29)

Även detta exempel visar dock på den återhallsamhet när det gäller intresset för elevernas *privata och individuella* verklighet som på ett olyckligt sätt karaktäriserar den sovjetiska litteraturundervisningens sätt att hantera transfer-funktionen: det är bara konsten som ska kasta ljus över elevernas privatliv, inte tvärtom. Se vidare resonemang i denna fråga i kapitel 15.

KAPITEL 7

Läroböckernas författarpresentationer

> Man kan inte hävda, att eleverna i 4:e och 5:e klasserna inte ägnar någon uppmärksamhet åt författarna. Men de, som inte glömmer författaren till en bok de läst, är många fler i 6:e klassen än i 5:e. (Kudrjasjev 1970 s 74)

Det växande författarintresse, som eleverna i årskurs 6 enligt detta (märkligt negerade) uttalande skulle visa, tar sig enligt samma källa uttryck i att de lägger i dagen en begynnande förmaga att överblicka olika författarskap – de känner alltså igen en författare fran ett verk till ett annat. Lärarna uppmanas ta hänsyn till denna större mognad hos eleverna och särskilt uppmärksamma t ex "författarens förhallande till huvudpersonerna i verket".

Vad vi star inför här är naturligtvis minst lika mycket en litteraturpedagogisk attityd som en beskrivning av ett utvecklingspsykologiskt fenomen; även om det kanske verkligen är alderstypiskt för eleverna i 6:an att visa ett växande intresse för författare, är detta intresse naturligtvis i hög grad beroende av hur det odlas i bl a litteraturundervisningen. I de ryska litteraturläroböckerna är viljan att odla ett sadant intresse mycket lätt att iaktta: varje skönlitterär text i antologierna för klasserna 4—7 introduceras med en presentation av författaren, och i läroböckerna för klasserna 8—10 upptar författarbiografierna en stor del av framställningen.

"Lågstadie"-presentationernas omfång

Författarpresentationerna är under hela "lagstadie"-tiden föga omfangsrika. I *Rodnaja literatura 4* upptar de med ett undantag maximalt 2 sidor, men inskränker sig oftast till en halvsida, varvid en hel del utrymme ända går åt till det obligatoriska porträttet.

Omfånget bestäms inte i första hand av författarens "storhet" (Tolstoj ägnas t ex endast en halvsida som introduktion till *Fangen i Kaukasus* i *Rodnaja literatura 4*), utan snarare av om författaren läses i manga olika årskurser eller bara förekommer i en enda. H C Andersen presenteras salunda mycket utförligt bade före och efter texten *Snödrottningen* i 4:an, vilket beror på att

> Andersens namn förekommer bara en gång i skolkursen, i 4:e klassen, och detta förpliktar läraren att förhålla sig särskilt ansvarsfullt till innehallet i klassens studier av denna författare. (Kudrjasjev 1970 s 36)

Andersen ges den utförligaste presentationen av alla författare i *Rodnaja literatura 4*, sammanlagt nära 4 sidor, och avviker därmed ganska mar-

kant från normen. Avvikelser åt andra hållet kan också förekomma. Aleksandr Tvardovskij (Novyj mir-redaktören som publicerade Solzjenitsyns *En dag i Ivan Denisovitjs liv*) och den särskilt i klasserna 1 –3 flititgt läste poeten Michail Isakovskij presenteras i 4:ans resp 5:ans läroböcker bara med ett porträtt, försett med fullständigt namn och födelsear. Sådana avvikelser betingas förstås av att författarna återkommer många gånger i litteraturkursen.

I årskurs 6 — alltså just den klass, där man som vi såg tidigare menar sig kunna iaktta ett ökat författarintresse bland eleverna — sväller presentationerna med en viss plötslighet. Särskilt märkbart är detta i presentationerna av Arkadij Gajdar och Taras Sjevtjenko, som omfattar drygt fem respektive drygt åtta sidor, om helsidesporträttten räknas in.

I årskurs 7 normaliseras förhållandena dock igen, och presentationernas omfång är genomsnittligt bara obetydligt större än i 4:an och 5:an.

"Lågstadie"-presentationernas innehåll och syfte

T S Zepalova och N Ja Mesjtjerjakova, två av författarna till *Rodnaja literatura 5*, ansluter sig i sin lärarhandledning till denna bok till den tidigare redovisade asikten, att eleverna i klass 5 ännu är för unga att rätt förstå och hantera författarbiografiska kunskaper:

> Enligt pedagogiskt-psykologiska fakta och lärares och metodikers iakttagelser intresserar sig 11 –12-aringarna för berättelser om författarnas liv, men de uppfattar inte, förstar inte sambandet mellan författarens öde och övertygelser och det verk de läser. Att i en bok se ett uttryck för en författares tankar och känslor och förbinda dess innehåll med en författares personlighet . . . är femteklassarna ännu inte i stand till. Det är därför som de verk, som föreläggs för studium, inte föregås av biografier över författarna. (s 10)

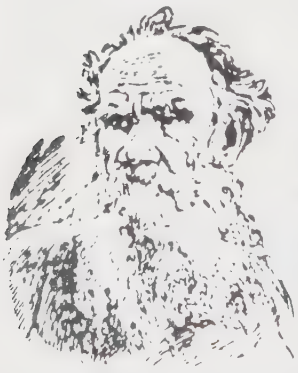
I stället för att förmedla systematiska författarbiografiska data vill Zepalova och Mesjtjerjakova berätta sadant om den enskilde författaren, "som kan framkalla intresse och sympati för honom fran barnens sida, och som kan hjälpa dem att tillägna sig det viktigaste i hans verk".[1]

Här avses naturligtvis författarpresentationerna i *Rodnaja literatura 5*, eftersom uttalandet är hämtat ur en lärarhandledning till denna bok. Men det är tillämpat även pa författarpresentationerna i *Rodnaja literatura 4*, och intentionerna är — elevernas större mognad och förmenta författarintresse till trots — i många avseenden desamma även i *Rodnaja literatura 6* och *7*. "Lågstadie"-presentationerna har alltså tva huvudsyften: de ska

> *stimulera elevernas intresse för författarna* och
> *bereda vägen för en bättre textförståelse.*

”Lågstadie”-presentationernas betydelse för textförståelsen

Att presentera en författare pa ett sätt, som hjälper eleverna ”att tillägna sig det viktigaste i hans verk”, innebär i *Rodnaja literatura 4—7* att presentationen tillhandahåller en verklighetsbakgrund till den text som ska läsas. Så är t ex presentationen av Tolstoj inför läsningen av *Fången i Kaukasus* i klass 4 nästan i sin helhet en skildring av den historiska bakgrunden till berättelsen, Nikolaj I:s kaukasiska erövringskrig. Om Tolstoj själv sägs endast att han verkligen träffat ”fångar i Kaukasus” och ”frågat ut dem om detaljerna i deras vistelse i fångenskap”.[2]



ЛЕВ НИКОЛАЕВИЧ ТОЛСТОЙ

События, описанные Львом Николаевичем Толстым в рассказе «Кавказский пленник», происходили больше ста лет назад. На Кавказе в то время шла тяжелая война. Царь Николай I послал свои войска завоевывать кавказские земли. Жившие там горские народы оказывали упорное сопротивление царским войскам. На крутых горных дорогах, в лесах и ущельях, на переправах рек горцы устраивали засады, брали русских солдат и офицеров в плен.

Во время кавказской войны, тянувшейся более 20 лет, журналы и газеты охотно помещали рассказы о русских офицерах и солдатах, захваченных горцами, особенно если эти рассказы были записаны со слов людей, побывавших в плену.

Толстой встречался с такими людьми, расспрашивал о подробностях их пребывания в плену.

Воспоминания об этом и были положены Л. Н. Толстым в основу его рассказа «Кавказский пленник».

Presentationen av Tolstoj i *Rodnaja literatura 4*.

Detsamma gäller presentationen av Fadejev inför läsningen av *Metelitsa* i samma lärobok, där författarens personliga deltagande i inbördeskriget i Fjärran Östern betonas. Även en jag-berättelse som den Boris Polevoj berättar i *Rodnaja literatura 5* om sitt arbete som krigskorrespondent under andra världskriget hör till denna kategori: det var ju i egenskap av krigs-

korrespondent han kom i kontakt med den benlöse stridsflygaren Aleksej Maresjev och därmed verklighetsbakgrunden till *Berättelsen om en riktig människa,* som presentationen utgör en inledning till.

Exemplen skulle kunna mångfaldigas, men de är inte alltid så renodlade som i de redovisade fallen. Ofta dominerar det andra av presentationernas huvudsyften: att stimulera elevernas intresse för författaren.

Metoder att stimulera elevernas intresse för författaren

I vissa presentationer har författarens roll alltså reducerats till att sammanlänka den text som ska läsas med en bakomliggande historisk verklighet, men i andra står han själv i centrum för uppmärksamheten. Presentationen syftar dock inte heller i sådana fall först och främst till att ge eleverna författarbiografiska faktakunskaper. Snarare är den ett försök att *upprätta ett personligt förhållande* mellan eleverna och författaren. Metoderna att förverkliga detta är flera. I klasserna 4 och 5 utgår presentationerna på ett iögonenfallande sätt från elevernas egen barndomssituation och anknyter till denna genom att på ett eller annat sätt göra författaren "barnvänlig". I klass 6 låter läroboksförfattarna ofta dramatiken i författarnas livsöde verka på egen hand, och i klass 7 stimuleras elevernas intresse för författarna genom att kända personers auktoritativa uppskattning av dem citeras i presentationerna.

Författaren "krymps"

Ett sätt att göra författarna "barnvänliga" är att "krympa" dem och göra dem jämnariga med eleverna genom att i presentationen fr a uppehålla sig vid deras barndom. Så uppvisas t ex Pusjkin i *Rodnaja literatura 4* i syskon- och föräldrakretsen och i förhållandet till den sagoberättande amman Arina Rodionovna. På ungefär samma sätt ägnas också nästan hela den fyllliga presentationen av Turgenjev i samma bok at författarens barndom i skuggan och ljuset av den stränga, kloka, rika och maktfullkomliga modern.

Barndomsskildringen dominerar i både 4:ans och 5:ans presentationer av 1800-talspoeten och Sovremennik-redaktören Nikolaj Nekrasov och spelar viss roll vid presentationen av några andra författare i dessa böcker.

Författarens goda förhållande till barn betonas

Ett annat sätt att knyta personliga band mellan eleverna och författarna är att betona de senares särskilda intresse för och goda förhållande till barn. Ett särdeles spektakulärt exempel på detta är presentationen av Arkadij Gajdar i *Rodnaja literatura 4.* Den inskränker sig till en anekdot, som mycket kort går ut på att Gajdar en gång vid ett sjukbesök genom att öppna

fönstret och vissla utåt gatan ögonblickligen lyckades mobilisera en barnaskara, som på kort tid och med militär systematik genomsökte Moskva och slutligen på ett avlägset apotek fann den svåråtkomliga medicin som den sjuke behövde.

Andra barns intresse för författaren betonas

Även om Gajdar inte hade kunnat uppbåda en sådan entusiasm bland rännstenarna i Moskva om han inte själv hade tyckt om och förstått sig på barn, är det ju ingalunda bara han själv, som är den aktiva parten i det känslomässiga förhållandet mellan honom och barnen. I själva verket är anekdoten lika mycket ett exempel pa en annan vanlig metod att göra författarna "barnvänliga": eleverna får i presentationen möta författaren via ett *mönstergillt intresse* för honom från andras barns sida. I presentationen av Krylov heter det:

> Vårt folk har sedan länge kallat den store ryske fabeldiktaren Ivan Andrejevitj Krylov farfar Krylov. Vid hans monument i Sommarträdgården i Leningrad samlas alltid barn. De betraktar uppmärksamt poeten, där han sitter i en länstol, och iakttar med intresse de på monumentet avbildade hjältarna i hans fabler — olika djur och fåglar. (*Rod lit 5* s 24)

Exemplen kan mångfaldigas:

> Hos oss här i landet finns det inte en enda skolelev, som inte känner till L A Kassils verk. (*Rod lit 5* s 266)
> Pusjkin! Detta soliga namn följer oss hela livet. Vi hör det första gången i den allra tidigaste barndomen, och, utan att ännu kunna läsa, upprepar vi vår mors ord: "Vinden vandrar runt om baten, stormens styrka skjuter på den". *(Rod lit 5* s 35)

Ett exempel av samma slag i *Rodnaja literatura 4* är presentationen av H C Andersen; denne sägs bl a träda "in i våra hus redan innan vi lärt oss läsa".[3]

Kända personer visar mönstergillt intresse

I läroboken för klass 7 dominerar en typ av presentationer, som mycket starkt påminner om den senast beskrivna kategorin. Skillnaden är egentligen bara den, att anknytningen till elevernas egen barndomssituation av naturliga skäl har fallit bort — de har ju faktiskt vid det här laget börjat komma upp i tonåren. Det är inte längre barn, som visar ett exemplariskt författarintresse, det är vuxna människor, kända personligheter, vars uttalanden alltså bör ha tyngd och auktoritet. Metoden är för all del inte ny i 7:an. Redan i klass 5 inleds presentationen av Vladimir Korolenko med följande citat ur

ett brev från Nadezjda Krupskaja, Lenins hustru, till barnen på en koloni, som fått Korolenkos namn:

> Kära barn ! . . . V G Korolenko är en av mina favoritförfattare. I varje rad av hans hand ser man hans stora människokärlek . . . Jag vill ta tillfället i akt, barn, och sända er min hälsning och önska, att ni blir likadana människor som V G Korolenko — människor, som kommer att kämpa mot mörker och orättvisa, som kommer att kämpa för en ljus framtid . . . (*Rod lit 5* s 114)

Men i klass 7 har denna metod blivit regel. Presentationerna består där oftast av att olika kända personer — som ofta själva är (eller var) författare — berättar om sitt förhållande till författaren och hans författarskap. Det bör kanske framhållas, att även om huvudsyftet med denna metod torde vara att visa upp mönsterförhallanden till författaren som har hög status och därför lätt att smitta av sig på eleverna, sa kan den här sortens mallförhållanden förstås kanske också tjänstgöra som en genväg till en mera kvalificerad upplevelse av författarens särprägel och personlighet.

Författarbiografiska data i klasserna 6 och 7

Författarpresentationerna i klass 7 innehåller ofta självbiografiskt material och minnesanteckningar av författarens samtida och får därmed en mera dokumentär prägel än tidigare. Detta betyder dock inte, att presentationerna ens på denna nivå i första hand är avsedda att förse eleverna med "plugg"-fakta om författarna. De uttalanden av kulturhistoriskt kända personer som dominerar presentationerna i klass 7 syftar ju som tidigare framhållits huvudsakligen till att skapa ett personligt förhållande mellan elever och författare.

De historiska dokumenten avviker inte heller från denna linje, även om de kanske först och främst är avsedda att fylla den andra av "lågstadie"-presentationernas huvudfunktioner: att bereda vägen för en bättre textförståelse genom att via författaren sammanlänka den text som ska läsas med den historiska verkligheten. Sålunda handlar presentationen av Lermontov — efter en lång kärleksförklaring till författaren av sovjetförfattarinnan Olga Berggolts — i hög grad om hans personliga erfarenheter av maktfullkomlighet och förtryck. Därmed fungerar den som en författarbiografisk verklighetsbakgrund till *Sången om köpmannen Kalasjnikov*, där titelpersonen utsätts för Ivan den Förskräckliges godtycke och maktmissbruk. Och på ett i princip likartat sätt ska presentationen av Gogol — med bl a minnesanteckningar av författaren själv och en ögonvittnesskildring av Turgenjev från en högläsningsafton, då Gogol läste *Revisorn* — ge en föreställning om författarens dramatiska begåvning inför läsningen av *Revisorn*.

I årskurs 7 märks bara mycket svagt en vilja att ge eleverna en mera helhetlig uppfattning om författarnas curriculum vitae. Vi följer Pusjkin till graven och Lermontov till duellen med Martynov, men det stannar vid en ansats.

Med tanke på detta är den klara tendensen till mera avrundade levnadsbeskrivningar i *Rodnaja literatura 6* anmärkningsvärd. Cervantes följs från födelsen till döden, Paustovskijs långa skildring av Taras Sjevtjenkos liv börjar i dennes födelseby i det tidiga 1800-talets Ukraina och förs fram till återkomsten till Petersburg tre år före hans död etc.

Men å andra sidan ligger tonvikten inte ens här på de författarbiografiska data som sådana. Berättelsen om Sjevtjenko är t ex alldeles uppenbart till för att avnjutas för sina dramatiska kvaliteters skull, inte för att ge stoff till mekanisk inlärning av minneskunskaper. Detsamma gäller även de andra presentationerna i denna bok, bortsett från att det episka draget i en del fall är mindre framträdande än i exempelvis Sjevtjenko-presentationen och ersätts med en mera statisk beskrivning av författarens livshållning, diktarprofil o dyl.

"Lågstadie"-presentationer i olika klasser — en översikt

I läroboksrecensionen i *Literatura v sjkole* ges presentationerna i *Rodnaja literatura 7* särskilda lovord för att de tar "elevernas självständiga tankearbete" med i beräkningen.[4] Vi har ju också konstaterat, att denna bok innehåller dokumentärt råmaterial, som eleverna får bearbeta självständigt genom att sammanställa det med den skönlitterära texten. Och även om läroboksrecensionen hävdar, att "principen att samla material till presentationerna fran olika litterära och dokumentärt skönlitterära källor iakttas strängt" även i klass 6, är den dokumentära prägeln mycket svagare där. 7:e klassens minnesanteckningar, ögonvittnesskildringar, utdrag ur historiska dokument, vetenskapligt objektiva beskrivningar av historiska bakgrundsförhållanden osv motsvaras i klass 6 av subjektivt-personliga uttalanden om författaren, vanligtvis hämtade ur någon biografi över honom. Det enda som ger presentationerna i *Rodnaja literatura 6* ett mera "dokumentärt" intryck än de, som förekommer i *Rodnaja literatura 4—5*, är att de alla är försedda med en källanvisning, vilket inte är regel i de båda föregående böckerna.

Det föreligger alltså verkligen en viss artskillnad mellan å ena sidan presentationerna i *Rodnaja literatura 7* och å den andra 4:e—6:e klassernas: medan presentationerna i de senare klassernas läroböcker förser eleverna med redan bearbetade fakta, tillhandahåller de i *Rodnaja literatura 7* som regel också dokumentärt ramaterial, som eleverna kan ta ställning till på egen hand.

Lika viktig som denna skillnad är emellertid den stora likheten mellan de olika årskursernas författarpresentationer. Ytterst syftar de hela tiden till att ge eleverna *en upplevelse av författarens personlighet*, inte "kalla fakta" om hans karriär och levnadsbana. Det finns alltså egentligen knappast något i "lågstadie"-presentationerna som skulle kunna motivera att textläsningen överbelastas med författarbiografiska data och att tyngdpunkten därmed förskjuts bort från "den enskilda texten". Till detta bidrar också den omständigheten att frågor och uppgifter i anslutning till presentationerna bara förekommer i klass 7 och aldrig är inriktade på kontroll av detaljkunskaper.

Förafttarpresentationerna i klasserna 8—10

Det litteraturhistoriskt upplagda studiet i klasserna 8—10 kan i förstone förefalla vara mycket starkt centrerat kring författarpersonalia. I samtliga tre böcker för dessa klasser är framställningen upphängd på författarnamnen. Den modell för presentationen som gäller för behandlingen av Pusjkin i klass 8 ligger i stort sett oförändrad till grund för presentationen av exempelvis Gorkij i *Russkaja sovjetskaja literatura* för 10:e klassen. För att åskådliggöra denna modell och ge en föreställning om hur pass ingående presentationen kan bli återges här rubrikerna i Pusjkin-kapitlet i *Russkaja literatura 8*. Kapitlet är med sina 70 sidor ovanligt langt (endast presentationen av Tolstoj i *Russkaja literatura 9* pa sammanlagt nära 80 sidor är längre) men kan i de flesta andra avseenden tjäna som ett representativt exempel:

ALEKSANDR SERGEJEVITJ PUSJKIN

Liv och diktning

Barnaår (1799—1811). I lycéet (1811—1817). I Petersburg efter lycéet (1817—1820). I södern. Jekaterinoslav — Kaukasus — Krim — Kisjinjov (1820—1824). I Kisjinjov. "Fången i Kaukasus" (1821), Odessa (1823—1824). Pa Michajlovskoje (1824—1826). "Zigenare" (1824). "Boris Godunov" (1824—1825). I vänkretsen. I frihet under uppsikt (1826—1830). Kaukasus (1829). Hösten på Boldinskoje (1830). "Belkins berättelser". "De små tragedierna". I Petersburg pa 30-talet. "Bronsryttaren" (1833). De sista levnadsåren. Uppgifter. Rekommenderade böcker.

Pusjkins lyrik

Vad lyrik är för något. Olika slags lyrik.

Pusjkins lycéilyrik. Lyriken från 1817—1820. "Till Tjaadajev" (1818). Lyriken från landsförvisningsperioden i södern (1820—1824). "Till havet" (1824). Uppgifter. Lyriken från perioden på Michajlovskoje (1824—1826). "Till***" (1825). Pusjkins lyrik och rysk folklore. "Baccussång" (1825). "Profeten" (1826). Uppgifter. Lyriken från 20-talets slut och 30-talets början. "Giftträdet" (1828). Kärlekslyrik. "På nytt har jag besökt . . ." (1835). Uppgifter. Pusjkins poetiska

testamente ("Monument" 1836). Uppgifter. Rekommenderade böcker.

"Jevgenij Onegin"
Ur tillkomsthistorien. Genren. Versen. Oneginstrofen. Romanens tema, intrig och huvudpersoner. Onegin i första kapitlet — Onegin på landet — Lenskij — Familjen Larin — Landsortsgodsägarnas liv — Tatjana Larina — Författarens gestalt — Händelseförloppet och huvudpersonernas vidareutveckling — Moskvaadeln — Onegin och Tatjana i åttonde kapitlet — Några slutsatser. "Onegins vandringar". Det tionde kapitlet. V G Belinskij om Pusjkins roman. Romanens realism. Uppgifter. Rekommenderade böcker.
(Efter *Rus lit 8*, registret, s 270 f)

Här presenteras alltså först författarskapet i stort, integrerat i en framställning om författarens livsöde. Denna framställning är ganska omfattande och upptar 29 sidor av Pusjkin-kapitlets totalt 70. Därefter följer en speciell genomgang av verk, som ska studeras enligt litteraturprogrammet, lyriska dikter och versromanen *Jevgenij Onegin*. Lyriken far därvid en bredare presentation än programmets dikturval omedelbart nödvändiggör, men presenteras trots detta inte lika spatiöst som *Jevgenij Onegin* — lyrikpresentationen omfattar drygt 15 sidor, Onegin-kommentaren nära 26.

Modellen gäller endast de "normala", större, författarpresentationerna. När den i och för sig "store" och fortfarande mycket läste 1800-talspoeten Fjodor Tiutjev presenteras pa "bara" 10 sidor i *Russkaja literatura 9*, sker det i en sammanhängande översiktsanalys av författarskapet, med biografiska data som kronologisk och i viss man tematisk ryggrad i framställningen.

Vikten av författarbiografiska data

Mycket iögonenfallande är den ökade betydelse, som författarnas levnadslopp tillmäts i presentationerna i *Russkaja literatura 8—9* och *Russkaja sovjetskaja literatura*. Nästan utan undantag föds och gravsätts (i tillämpliga fall) de behandlade författarna i läroboksframställningen. Men det är värt att lägga märke till, att det trots allt i första hand är *författarskapet* som behandlas. En förhallandevis stor del även av de 29 inledande sidor i Pusjkin-kapitlet, som ägnas författarens liv och diktning, handlar sålunda verkligen om hans *litterära verksamhet*, vilket framgar redan av registerrubrikerna: manga avsnittsrubriker är helt enkelt titlar på olika verk av författaren, och det är naturligtvis dessa som då står i centrum för intresset.

Meningen är faktiskt, att "det huvudsakliga lektionsinnehallet i de högsta klasserna, såväl som i mellanklasserna" ska vara "läsning och studium av skönlitterära verk".[5] Detta syfte främjas också av den syn pa författarens liv, som tillämpas i presentationerna, och som i stort sett går ut på, att ban-

den mellan författaren och hans samtid och det samhälle han levde i betonas. Det är alltså en av huvudprinciperna för "lågstadiets" författarpresentationer som fortfarande äger giltighet: *kunskap om författaren ska först och främst bereda vägen för en bättre läsförståelse genom att sammanlänka den text som ska läsas med en bakomliggande historisk verklighet.*

Några exempel kan förtydliga detta resonemang. När framställningen i *Russkaja literatura 8* gar över från den i grunden ljust optimistiske Pusjkin till den svarmodige Lermontov, sker det under rubriken "Lermontov — en poet av en helt annan epok . . .", och denna rubrik får sedan följande förklaring:

> De är nästan samtida. Lermontov är bara femton år yngre än Pusjkin. Men vilka år! Pusjkin började skriva i mitten av 10-talet, hans författarskap utvecklades under dekabriströrelsens uppgångsperiod. Lermontov formades som poet och medborgare efter dekabristernas nederlag, på 30-talet. (s 165)

Den ljusa tonen i Pusjkins författarskap beror alltså på att den utvecklades i en samhällssituation, där dekabristernas liberala optimism ännu var på frammarsch, medan reaktionens mörker har trängt in i Lermontovs författarskap. Vi känner genast igen detta betraktelsesätt i Turgenjevkapitlet i *Russkaja literatura 9*, som har rubriken: "En son av sin tid". Men här är det lika mycket den personliga sociala bakgrunden som betonas som den allmänna politiska atmosfären. Det heter bl a:

> Turgenjevs författarskap är en krönika över de bästa ryska människornas sökanden. Det var en tid av stora strävanden och upptäckter, som födde hans verk, en tid som berikat efterföljande epoker med en atmosfär av hög medborgaranda och moralisk skönhet.
>
> Turgenjev tillbringade barndomen på sin moders gods Spasskoje-Lutinovo, beläget i Orlov-guvernementet. "Jag föddes och växte upp i en atmosfär, där nackslag, nyp, prygel, örfilar osv härskade", erinrar sig författaren. "Hatet gentemot livegenskapen levde i mig redan då." Under liknande omständigheter formades frihetsidealen hos de bästa människorna under denna epok — Herzen, Saltykov-Sjtjedrin, Nekrasov . . . (s 76)

Fortsätter vi till läroboken för klass 10, finner vi samma synsätt bara ännu mycket tydligare uttryckt i Gorkij-avsnittet:

> Att Gorkij — denne utomordentligt store 1900-talsförfattare — framträdde just i Ryssland är djupt lagbundet. I slutet av 1800-talet hade centrum för den världsomfattande revolutionära rörelsen flyttats till Ryssland. Den ryska arbetarklassen förde fram Lenin — den socialistiska revolutionens ledare. Samtidigt framträdde på konstens område Aleksej Maksimovitj Gorkij – stamfadern till en ny, socialistisk litteratur. (*Rus sov lit* s 11)

Den grundsyn som alltsa möter oss i alla tre "högstadie"-läroböckerna finns också mera direkt formulerad i en av dem:

> Kännedom om den epok, under vilken författaren levde, om hans biografi och världsåskadning hjälper till att förstå hans författarskap. Att uppleva och rätt bedöma ett litterärt verk — det betyder att relatera det avbildade till det som avbildas, det vill säga de skildringar av livet, som tecknats, till själva den reella verkligheten. (*Rus lit 8* s 9)

Denna grundsyn hindrar inte presentationerna fran att bli fylliga och mangsidiga, men den får som konsekvens, att data av mera privat natur tillmäts mindre betydelse. I stället behandlas socialt och politiskt signifikativa händelser och förhållanden. Likheten med litteraturstudiet i det gamla svenska gymnasiet är därför i manga avseenden skenbar. Var och en som under sin gymnasietid ägnat stor möda at att orientera sig i Tegnérs (och andras) kärleksliv bör veta, att inte ens Tolstojs intressanta äktenskap eller Turgenjevs märkliga förhallande med Pauline Viardot blir utrymmeskrävande i skildringen av dessa författares liv. Förhallandet mellan Turgenjev och Viardot ägnas en dryg sida,[6] vilket med tanke pa dess avgörande betydelse för en stor del av Turgenjevs författarskap är föga generöst tilltaget.

I stället gäller de biografiska data som förs fram i presentationerna framförallt författarnas förhallande till det samhälle de lever i, och i påfallande hög grad deras kamp mot det. Sa blir historien om Pusjkins liv i mycket en berättelse om hans förhallande till de demokratiskt sinnade dekabristerna och om hovets ständiga press pá honom, som slutligen drev honom i döden i duellen med Dantès. Och pa samma sätt och i samma lärobok slår Lermontov livet igenom sin panna blodig mot det tsaristiska förtrycket, tills hans slutligen blir dess offer i duellen med Martynov. Det säger sig självt, att denna princip bara gar ännu mycket bättre att tillämpa pa presentationerna av Tjernysjevskij, Turgenjev, Tolstoj, Dostojevskij och andra senare 1800-talsförfattare, som ju avsevärt mycket mera aktivt och öppet deltog i det politiska livet.

Behandlingen av författare med "fel" politisk inställning

Att Turgenjev var liberal, Dostojevskij konservativt kristen och Tolstoj religiös pacifist uppmärksammas naturligtvis med eftertryck i läroboksframställningen. Men de star ända i grund och botten pa rätt sida i kampen för människans frigörelse. Om Dostojevskij heter det:

> Det star klart för varje fördomsfrie Dostojevskij-läsare, att det gör författaren outhärdligt ont om människan, om hennes stympade liv, hennes skymfade värdighet. (*Rus lit 9* s 253)

Och skildringen av författarens levnadsbana avslutas med följande ord:

> Vi är stolta över att Dostojevskij är en av de mest populära författarna i hela världen. Desto mera är vi tvungna att se inte bara hans segrar, utan också hans nederlag, inte bara hans sanning, utan också hans uppriktiga, lidelsefulla och därför särskilt farliga förvillelser — vittnesbördet om en stor konstnärs tragedi. (*Rus lit 9* s 256)

Även de författare som behandlas i 10:e klassens *Russkaja Sovjetskaja literatura* är oftast så gamla, att de har ett förrevolutionärt förflutet. Exempelvis Gorkijs och Majakovskijs kritiska inställning till tsarryssland och ställningstagande för revolutionen betonas av naturliga skäl. Efter revolutionen försvinner motsättningarna inte helt, men de mildras. Visst framhålls det t ex att Majaskovskij i sina satiriska pjäser var kritisk mot missförhållanden i sovjetsamhället,[7] och att motsättningarna kunde vara hårda även många år efter det att sovjetregimen hade etablerat sig. Det talas om att Majakovskij deltog i en "litterär strid", som var av "en utomordentligt skarp karaktär", och som tog "inte så litet på Majakovskijs krafter och hälsa", som stundom berövade honom "sinnesjämvikten", och som tillsammans med privata problem och en halssjukdom ledde till självmordskatastrofen 1930.[8]

Men det är knappast troligt att eleverna skulle uppfatta Majaskovskijs verksamhet som oppositionell mot den kraft, som hade det yttersta politiska ansvaret — kommunistpartiet. I ett översiktskapitel som föregår Majakovskij-presentationen framställs partiets inställning till den litterära fejd, som Majakovskij var inblandad i, närmast som patriarkaliskt försonande. Bakgrunden till partiets ingripande i tvisten tecknas på följande sätt:

> Mellan grupperingarna pagick ständiga dispyter om uppgifterna och perspektiven för sovjetlitteraturens utveckling. Ofta antog de karaktären av substanslöst gräl. Det var nödvändigt att bringa klarhet i den situation som hade uppstått och befrämja sovjetlitteraturens vidare tillväxt (*Rus sov lit* s 95)

När partiet i det läget agerar, gör man det visserligen genom att proklamera fortsatt klasskamp i litteraturen saväl som i samhället i övrigt, men man förordar samtidigt överseende och tålamod med "medlöparna". Och framförallt: man har visat ovilja mot den sorts litterära fejder, som Majakovskij åtminstone delvis dog av.

Beträffande Gorkijs brytning med bolsjevikerna i samband med oktoberrevolutionen kan läroboksförfattarna med tanke på författarens aktiva samarbete med partiet även efter utträdet ta lätt på det:

> Det föreföll Gorkij som om Oktoberrevolutionen skulle offra det medvetna proletariatet och den revolutionära intelligentian för böndernas skull. I samband med detta bröt Gorkij med bolsjevikerna. Men sedan tog han avstånd från sin felaktiga position, även om han formellt kvarstod utanför partiet.

V I Lenin hjälpte även denna gång Gorkij att övervinna sina förvillelser. *(Rus sov lit* s 19 f)

Någon konflikt mellan författare och samhälle av det djupgaende slag, som de förrevolutionära författarnas livsöden exemplifierar — där konflikten alltså gäller själva samhälls- och maktstrukturen — redovisas inte i presentationerna av sovjetiska författare.

Sammanfattning

Kännedom om författarna till de texter, som studeras i litteraturkursen, tillmäts stor betydelse i den sovjetiska skolan, och litteraturböckerna reflekterar mycket askadligt denna inställning. I *Rodnaja literatura 4—7,* som är antologier, inleds alla skönlitterära texter med en presentation av författaren. Författarpresentationerna syftar på detta stadium till att dels förankra den text som ska läsas i en historisk verklighet, dels stimulera elevernas intresse och sympati för författaren, men de är aldrig avsedda att tillhandahalla författarbiografiska fakta för mekanisk inlärning.

Inte ens när författarna börjar vandra hela vägen fran vaggan till graven inför elevernas ögon i läroböckerna för de tre högsta klasserna, är inlärandet av författarbiografiska kunskaper något självändamål. Snuddande nära en sådan situation kan man visserligen komma, vilket följande uppgift till Tolstoj-presentationen i *Russkaja literatura 9* kan exemplifiera:

> Sammanställ en kronologisk plan över Tolstojs liv och verksamhet. Förbered en berättelse om en av perioderna i författarens liv. (s 311)

Men i stort sett tjänar författarpresentationerna även i de högre klasserna först och främst syftet att sammanlänka de texter som ska läsas med en historisk verklighetsbakgrund. Under Tolstoj-studierna gör man inte bara upp "kronologiska planer" över författarens liv och verksamhet; läroboken fäster också stor vikt vid Lenins artikel *L N Tolstoj som den ryska revolutionens spegel.* Och det är just på den litteraturhistoriska grundsyn som Lenin formulerar där - författaren och författarskapet som en (låt vara omedveten) spegel av samtiden — som läroboksframställningen vilar.

Noter:

1 Zepalova/Mesjtjerjakova 1976 s 11.
2 *Rodnaja literatura 4* s 96.
3 ibid s 52.
4 *Lit v sjkole* 1974:3 s 80.
5 Kudrjasjev 1970 s 125.
6 *Russkaja literatura 9* s 86 f.
7 *Russkaja sovetskaja literatura* s 127.
8 ibid s 146.

KAPITEL 8

Litteraturteori i läroböckerna

I T S Zepalovas och N Ja Mesjtjerjakovas handledning till *Rodnaja literatura 5* heter det:

> Förutom artiklar om författarna finner eleverna i antologin artiklar om de litteraturvetenskapliga begrepp, som rekommenderas i programmet. Dessa artiklar åtföljs också av frågor och uppgifter. Deras mål är att befästa nya litteraturteoretiska begrepp och vidga barnens föreställningar om den konstnärliga betydelse, som ett eller annat gestaltskapande uttrycksmedel eller kompositionstekniskt element har i en text. (s 15)

Möjligen kan man av detta uttalande — som gäller för samtliga "lågstadiets" läroböcker — få intrycket, att det litteraturteoretiska studiet snarare klistrats på litteraturläsandet än integrerats i det. "Textanalysen är oupplösligt förbunden med den spontana emotionellt-estetiska upplevelsen", heter det emellertid i litteraturprogrammet för läsårt 1971/72[1] där de flesta påståenden av naturliga skäl är normativa. Hur läroböckerna bär sig åt för att förvandla litteraturteoretiska begrepp till en oavskiljbar del av den spontana läsupplevelsen ska undersökas i detta kapitel.

Av flera skäl — men framför allt på grund av att den litteraturteoretiska kursen i stort sett är genomgången redan i klass 7 — kommer framställningen framförallt att beröra läroböckerna för klasserna 4—7. Ett begrepp som "socialistisk realism" har därmed på ett i viss mån otillfredsställande sätt förts över till kapitel 9, som behandlar den litteraturhistoriska kursen.

Presentationen av litteraturteoretiska begrepp

Som framgick av det inledande citatet här ovan presenteras litteraturteoretiska begrepp i särskilda artiklar, insprängda mellan läroböckernas skönlitterära texter och försedda med frågor och uppgifter. Artiklarna konkretiserar begreppen genom att visa hur de fungerar i den skönlitterära texten, och de beledsagande uppgifterna innebär, att eleverna genast får tillämpa den nya kunskapen praktiskt, på den i artikeln behandlade texten eller någon annan i boken.

Naturligt nog växer mängden litteraturteori i läroböckerna från årskurs till årskurs i takt med att eleverna blir äldre och deras förmåga till abstrakt tänkande ökar.

Redan i *Rodnaja literatura 4* presenteras dock *folklitteraturen* på ett ganska avancerat sätt. Olika *kategorier av sagor* urskiljs med hjälp av generali-

serande iakttagelser beträffande deras innehåll och stil, och egenheter i *gåtornas, ordspråkens* och *talesättens* komposition och funktion friläggs och generaliseras. Betydligt senare i boken presenteras också begreppet *liknelse*.

I *Rodnaja literatura 5* utminuteras de litteraturteoretiska begreppen med jämnare mellanrum. *Bylina, fabel, epitet, personskildring, naturskildring, besjälning* samt kortare och längre *berättelse (rasskaz* och *povest)* behandlas i avsnitt på vardera ungefär en sida.

Rodnaja literatura 6 presenterar med samma systematik en jämförelsevis väldig mängd *poetik* (varvid man redan på detta tidiga stadium gar ned pa versfotsniva och bl a behandlar *jamb, troké, daktyl* och *anapest)*. Ett avsnitt handlar om *metaforen*, ett annat rubriceras *Om komik i skönlitterära verket*, ytterligare ett annat berör principiella skillnader mellan *episka* och *lyriska* verk.

Rodnaja literatura 7 behandlar bl a *"detaljen i det skönlitterära verket"* och begreppen *tema, idé, intrig* och *komposition* (Tolstojs kontrastiva kompositionsmetod, som behandlas mycket utförligt i *Russkaja literatura 9*, demonstreras redan här). Dessutom innehåller boken en sammanhängande genomgång av den litteraturteoretiska kursen för klasserna 4 - 7. Denna repetitionskurs är naturligtvis mest av allt en katalog över termer och begrepp, även om den maskerats till en 10 sidor lang sammanhängande framställning, där de skönlitterära citaten är manga och spatiösa och där de beledsagande frågorna kräver aktivt elevarbete. Framställningen är så pass fyllig, att även större principiella resonemang kan beröras. Bl a tas fragan om vikten av litteraturteoretiska kunskaper upp (även om svaret förstas är givet på förhand):

> Man kan fråga sig: är det nödvändigt för läsaren att känna till versmåttens, rytmens, strofens "hemligheter"? Svaret kan bara bli ett: inte bara nödvändigt, utan ofrånkomligt. (*Rod lit 7* s 394)

Detta enda tänkbara svar är visserligen motiverat — kunskapen är nödvändig för att verkligen första vad författaren vill — men förutsättningarna för att sjundeklassarna mera tycker sig plugga litteraturteori för dess egen skull än göra stora upptäckter i litteraturens värld när de läser repetitionskursen är nog ändå stora.

"Entrétexter"

Vid sidan om försöket att bygga upp en litteraturteoretisk begreppsapparat i elevernas medvetande märks också i läroböckerna en vilja att hjälpa eleverna skapa ett förhållande till litteraturen även på ett mera emotionellt plan. Den första text som eleverna möter inom litteraturämnets ram — inledningstexten till *Rodnaja literatura 4* — heter *Boken — er vän och lärare*

och är skriven av den mycket kände barnpoeten Marsjak. I motsvarande entrétext i *Rodnaja literatura 5, Älska boken*, berättar Gorkij om den närmast chockartade upplevelse han hade, då hans försenade möte med litteraturen kom till stånd sedan han i 14-årsåldern lärt sig läsa. Han tyckte

> att nästan varenda bok liksom öppnade en ny och okänd värld framför mig med sin berättelse om människor, känslor, tankar och relationer, som jag inte hade känt till, inte hade sett . . .

Rodnaja literatura 6 inleds på i princip samma sätt. Texten heter där *Kloka och trofasta vänner* och är skriven av Paustovskij. De vänner det är frågan om är förstås böcker.

Vi känner igen modellen från författarpresentationerna: ett auktoritativt mönsterförhållande till litteraturen ska hjälpa eleverna att hitta sin plats i litteraturälskarnas led. Men författarpresentationerna knyts trots allt genomgående till konkreta texter och fyller genom att bidra till förståelsen av dessa texter en funktion inom "läskursens" ram. Entrétexterna avviker däremot både genom sin placering, genom sin luftigare typografi och genom att de alla är undertecknade, och paminner mera om personliga meddelanden än om verkliga kursavsnitt.

Att den kunskapsförmedlande funktionen alltså saknas leder till att den allestädes närvarande värdeförmedlingen får fria tyglar och att det emotionella tonläge, som även i övrigt i sa hög grad präglar läroboksframställningen, ytterligare förstärks. I *Rodnaja literatura 7* får Gorkij excellera i kulturpatriotism:

> På konstens område, i hjärtats skapande verksamhet, har det ryska folket visat en förbluffande kraft genom att det under de mest vedervärdiga förhållanden har skapat en underbar skönlitteratur, en enastående målarkonst och en originell musik, som hela världen hänförs av. Folkets läppar var tillslutna, dess själs vingar bundna, men dess hjärta födde tiotals stora ord-, ton- och färgkonstnärer. (s 8)

Som om detta inte skulle vara nog luftar Fadejev pa samma sida en annan, men lika stark känsla:

> På vår lott har fallit lyckan att sasom de första berätta för människorna om ett socialistiskt liv . . .

"Litteraturens väsen"

Vad kan den yttersta meningen med entrétexterna vara? Är de bara indoktrinering i dalig mening, eller bärs de ocksa upp av ädlare syften?

Kanske kan inledningstexten till *Rodnaja literatura 7* ge en antydan om hur denna fraga ska besvaras. De Gorkij- och Fadejev-uttalanden som nyss citerades motsvarar helt de föregående klassernas entrétexter — de är luf-

tigt satta i kursivstil, undertecknade med Gorkijs och Fadejevs namn, paginering saknas osv — med ett förbehåll: de står inte längre först i boken.

Som inledningstext till *Rodnaja literatura 7* fungerar i stället *Ordets konst*, ett avsnitt på drygt fyra sidor i normal typografi och försett med frågor och uppgifter. Att kapitlet placerats före entrétexten är ingen slump. Även *Ordets konst* handlar om människans förhållande till litteraturen, precis som entrétexterna. Men nu förs en diskussion om litteraturens väsen principiellt — det är inte längre frågan om det personliga, unika förhållandet till litteraturen. Ytterligare en av Gorkijs läsupplevelser får illustrera hur mycket litteraturen kan betyda för enskilda människor; dess betydelse för det politiska och samhälleliga livet illustreras med spanska republikaner, som styrkta av den sovjetiska filmen om Tjapajev drar ut mot sina fascistiska fiender, och franska motståndskämpar under andra världskriget, som hämtar mod ur tanken på hjältarna i Gorkijs *En mor*.

Ordets konst handlar också om de principiella skillnaderna mellan skönlitteratur och fackprosa — tillämpat på Lermontovs poetiska framställning av slaget vid Borodino 1812 och en historievetenskaplig skildring av samma händelseförlopp — samt mellan skönlitteratur och andra konstarter.

I detta perspektiv kan entrétexterna förefalla meningsfullare: bortsett från förmedlandet av emotioner och värderingar, som kan ligga till grund för en positiv syn på litteraturen, tycks syftet vara att rent intuitivt ge eleverna en uppfattning om "litteraturens väsen" och därmed förbereda dem för den principiella diskussion om vad litteratur är för någonting, som förs från och med klass 7.

Litteratur och verklighet

Som vi minns (se annars avh s 45 f och s 55 f) ska de texter som studeras på litteraturlektionerna fr a från och med klass 7 ställas i relation till den verklighet de beskriver. *Rodnaja literatura 7* erbjuder goda möjligheter att hålla igång en diskussion med denna inriktning under hela läsåret. Läroboken markerar dessutom denna diskussion mycket starkt genom att låta "verklighetsanalysen" utföras för sig, inte integrerad i den normala textanalysen, som bygger på direkta textfrågor. Schematiskt kan modellen åskådliggöras på följande sätt:

Figur 3

MODELL FÖR TEXTANALYS

Enligt detta mönster presenteras t ex efter textfrågorna till Gogols *Revisorn* autentiska uttalanden om byråkratiska missförhållanden på författarens tid, och först efter detta analyseras pjäsens förhållande till sin samtid. En av de frågor, som denna analys baseras pa, har det i sovjetisk litteraturundervisning mycket vanliga syftet att ge eleverna en föreställning om vilken roll *"författarens skapande fantasi"* har spelat:

> Vilken roll har författarens skapande fantasi spelat i återskapandet av en sann bild av livet? Kan man betrakta gestaltandet av personerna i Gogols komedi som ett exakt återgivande av karaktärerna hos människor som levt i verkligheten och komedins intrig som en i alla detaljer trogen skildring av ett par—tre händelser i verkliga livet? *(Rod lit 7* s 213)

Det händer ocksa, att dokumentärt material mobiliseras för att visa *textens effekt på samtiden.* En annan av uppgifterna till *Revisorn* lyder:

> Nikolaj I förklarade efter första föreställningen av "Revisorn": "Nå, det var också ett stycke teater! Alla får sina fiskar varma, och jag mer än nagon annan!" I Perm krävde polisen att föreställningen skulle avbrytas, och borgmästaren i Rostov na Donú hotade med att fängsla aktörerna. Gogol skrev om en uppsättning av komedin: "Den verkan den utövade var stor och ljudlig. Alla är emot mig. Gamla och aktade tjänstemän skriker, att ingenting är heligt för mig, när jag har dristat mig till att tala så om tjänstemän. Polisen är emot mig, köpmännen är emot mig . . ." Varför upprördes tsaren, tjänstemännen och köpmännen, och vad var de så rädda för? *(Rod lit 7* s 213)

Här det det dock inte i första hand fråga om att visa den stora litteraturens imponerande makt över människorna som i manga andra fall, t ex i presentationen av Majakovskijs Kuznetskstroj-dikt, där en av dem som var med och byggde upp Kuznetsk-kombinatet berättar om diktens betydelse för andan och moralen bland dem som deltog i arbetet. Svaret pa frågan om vad det var i *Revisorn* som kunde uppröra "tsaren, tjänstemännen och köpmännen" och Gogols hela samtida Ryssland måste naturligtvis bli, att pjäsen hade nagot mycket väsentligt att säga om den verklighet den skildrar.

Den historiska situation, som malas upp bakom texterna med hjälp av det dokumentära materialet, är som regel statisk, lösryckt ur sitt utvecklingssammanhang. Det är ju också först i 8:e klassen som denna historiska bakgrund ska sättas i rörelse i och med att det litteraturhistoriskt inriktade textstudiet startas. Någon gang kan emellertid det historiska sammanhanget få en mera dynamisk prägel. En av uppgifterna till Gorkijs *Stormfågeln* går ut pa att eleverna ska jämföra denna text från 1901 med *Sången om Falken,* som författaren skrev 1895—99, och på så vis göras uppmärksamma på förändringar i tiden:

Jämför "Sången om Stormfågeln" med "Sången om Falken" (teman, idéer, stämning, personer, språk, den allegoriska betydelsen). Vari ligger likheten? Vari skillnaden? Hur kan man förklara denna skillnad? För att hitta svaret pa den sista frågan, ställ data för författandet av de båda "Sångerna . . ." mot varandra, och läs igenom följande uttalanden av V I Lenin om den revolutionära rörelsens utveckling i Ryssland:

"År 1891 — arbetarna i Petersburg deltar i en demonstration . . . politiska tal på förstamajmötet i Petersburg. Vi ser framför oss en socialdemokratisk demonstration av de främsta arbetarna, medan massrörelsen saknas. År 1896: nagra tiotusental arbetare strejkar i Petersburg . . . Strejkrörelsen har fått en säker grund över hela Ryssland . . . År 1901 . . . Demonstrationsrörelsen börjar. Proletariatet för sitt rop ut på gatan: ned med självhärskardömet ! . . År 1903 . . . Vi känner, att det är dagen före barrikaderna . . ." (*Rod lit 7* s 241)

Litteraturteoretisk färdighetsträning

Presentationen av litteraturteoretiska begrepp och den tidigt initierade men fr a från och med 7:e klassen ständigt aktuella diskussionen om litteraturens förhållande till verkligheten är bara en liten del av det arbete som läggs ned för att utveckla den litterära läsningens basfärdigheter hos de sovjetiska skolbarnen. Förmågan att hantera en skönlitterär text, att känna igen dess sätt att fungera, att hitta orienteringspunkter och infallsvinklar, att förstå den och formulera denna sin förstaelse i ord är förstås mera än att samla terminologiska insikter och delta i ett filosofiskt meningsutbyte om litteraturens innersta väsen.

Den litteraturteoretiska färdighetsträningen bedrivs naturligtvis först och främst utifrån läroböckernas uppgiftsmaterial. Det är där man kan vänta sig att finna den litteraturteoretiska kursens verkliga identitet. Men det bör betonas, att man inte bör söka den enbart i sådana fragor och uppgifter, som *terminologiskt* klassificerar sig som litteraturteoretiskt inriktade; långt innan begrepp som *intrig, personskildring, komposition* osv introduceras, riktas elevernas uppmärksamhet mot dessa *funktioner* i texten. Ett sådant förarbete är enligt sovjetisk pedagogik absolut nödvändigt innan "vetenskapliga definitioner och begrepp" införs, annars blir det frågan om inlärning av död terminologi:

> Härav måste man dra den slutsatsen, att det i undervisningen är nödvändigt att undvika alla som helst dogmatiska påståenden och till ett minimum begränsa införandet av vetenskapliga definitioner och begrepp, som inte har tillräckligt underlag i elevernas erfarenhet och i de föregående etapperna i deras studier. Införandet av varje vetenskapligt begrepp måste på ett logiskt sätt framspringa ur den inlärningsuppgift som ges och få sin vidare utveckling och tillämpning under undervis-

ningsprocessens följande etapper. Dessutom är det mycket viktigt, att de vetenskapliga begrepp som införs tillämpas och utnyttjas under studiekursens hela gång. (*Didaktika srednej sjkoly* s 129)

Frågor och uppgifter med litteraturteoretisk inriktning

I enlighet med tankegången i citatet här ovan, och som vi sett tidigare, introduceras litteraturteoretiska begrepp med en viss försiktighet i läroböckerna. Och när ett begrepp väl införts, "tillämpas och utnyttjas" det — enligt föreskrifterna – i de fortsatta studierna. När begreppet *liknelse* introduceras i *Rodnaja literatura 4* (s 94 f), tillämpas kunskaperna i bl a följande uppgifter till Tolstojs *Fangen i Kaukasus* och Turgenjevs *Mumu:*

> Vilka liknelser (kap 6) hjälper oss att föreställa oss Dina? Läs om hur Dina hjälpte Zjilin att fly ur fangenskapen. (*Rod lit 4* s 120)

> Ta reda på liknelser i första kapitlet. Förklara, hur de hjälper oss att föreställa oss Gerasims yttre och förstå hans känslor. (*Rod lit 4* s 153)

Sedan begreppet *epitet* införts i klass 5 ska eleverna pa liknande sätt i Prisjvins *Solens magasin* försöka hitta "epitet och liknelser, som hjälper oss att förstå författarens förhallande till barnen" och senare visa, varför "den mångförslagne" är ett epitet, som passar för Odysseus.

Dessa exempel tyder på att frågematerialet betonar de litteraturteoretiska begreppens *funktion*. Vi ser dem som verktyg i en analys, som — det kommer vi att bli alltmera medvetna om — är starkt koncentrerad kring texternas persongalleri. Som vi ska se senare i detta kapitel, mobiliserar frågematerialet ibland också litteraturteoretiska begrepp för att göra eleverna medvetna om textens *avsikt* och *tendens* m m.

Emellertid är de litteraturteoretiska uppgifterna inte alltid lika funktionellt inriktade. Den fylliga poetikkursen ligger i stort sett hela tiden vid sidan om de direkta textfragorna och integreras alltså aldrig organiskt i det normala analysarbetet. Poetikfrågorna går ofta ut på att hitta versfötter och identifiera versmått, vilket naturligtvis är ett praktiskt arbete, som måste utföras med pennan i hand. Men de har inte mycket att göra med en funktionellt inriktad textanalys. Poetikfrågorna stimulerar inte eleverna att i första hand leta efter textens mening med litteraturteoretiska verktyg, snarare får de dem att leta efter literaturteori i texten utan att bry sig störande mycket om i vilket syfte den är skriven.

Å andra sidan är poetikfrågor kanske särskilt svara att konstruera funktionellt; detta till trots kan en skola, som lägger stor vikt vid att lära eleverna "vad litteratur är för någonting", att ge dem en uppfattning om "det litterära mediets täthet" och "litteraturens väsen", naturligtvis inte avvara dem.

Litteraturteorins egenvärde står utan tvekan högst i versläreuppgifterna men kan förmärkas även i andra sammanhang. Efter läsningen av Gogols *Revisorn* i klass 7 introduceras en rad dramatekniska termer, som visserligen tas upp i de direkta textfrågorna och alltså integreras i analysen på ett annat sätt än poetikfrågorna, men som uppenbarligen ändå inte finns med där av enbart funktionella skäl. Den första frågan lyder:

> Vilka scener i komedin kan man betrakta som expositionen? Vad får vi i dem veta om tjänstemännen i staden, där handlingen försiggår? Varför fruktar tjänstemännen en revisor? (s 210)

Frågor och uppgifter på textens handling

Långt innan begreppet *intrig* presenteras i *Rodnaja literatura 7* förekommer uppgifter som riktar elevernas uppmärksamhet mot handlingen i de texter som studeras. Sådana uppgifter förekommer naturligtvis redan i klass 4, men inte bara för att de kanske är de naturligaste textfrågor man kan ställa, utan också av djupare skäl.

Ett viktigt problem i samband med framförallt yngre skolbarns litteraturläsning är ju att deras upplevelse av det de läser i allt för hög grad domineras av händelseutvecklingen, av handlingens mekaniska rörelse framåt. I den sovjetiska skolan säger man sig märka detta problem t ex vid läsningen av *Timur och hans gäng* av Arkadij Gajdar. När denna berättelse läses i 4:an har eleverna som regel redan läst den på egen hand, men även om de brukar nämna den som en av sina favoritböcker, är det mycket i den som har gått dem förbi:

> I de flesta fall har barnen inte lagt märke till de sidor, som ägnas åt hur Timur på natten lade en bukett pa trappan hos kvinnan, som förlorat sin man, och gjorde en gunga at hennes dotter, och därför upplever de inte hela djupet av hans goda omsorg om familjerna till dem, som försvarade Fosterlandet, de kan inte rätt uppskatta hans blygsamhet och ädelmod och blir inte delaktiga av den romantik som berättelsen andas. (Kudrjasjev 1970 s 31)

Det är alltså ingen slump, att första frågan efter läsningen av *Timur och hans gäng* lyder:

> Vilka var det Timur och hans kamrater hjälpte, och varför gjorde de det i hemlighet? (*Röd lit 4* s 260)

Här är det en direkt fråga, som styr elevernas intresse till handlingen i texten. Men det finns också andra sätt att fokusera viktigare episoder. Vi har redan bland de färdighetsträning uppgifterna (se avh s 68 ff) stött på det textnära *referatet* och den uttrycksfulla *högläsningen*. I båda fallen förutsätter uppgiftsformuleringarna ofta, att eleverna först lokaliserar en viss

episod och sedan tränger igenom åtminstone några av dess bottnar för att kunna återge den med bevarad djupkänsla.

I andra fall kan uppmärksamheten styras via *illustrationerna.* Fråga 7 till Saltykov-Sjtjedrins *Berättelsen om hur en bonde underhöll två generaler* i *Rodnaja literatura 6* lyder:

> Betrakta Kukryniksovs och Muratovs illustrationer. Vilka episoder av sjtjedrin-sagan är det konstnärerna har illustrerat? Hur förlöjligar var och en av konstnärerna generalernas hjälplöshet och oduglighet? (s 158)

Illustration av N Muratov till Saltykov-Sjtjedrins *Berättelsen om hur en bonde underhöll två generaler.* Rodnaja literatura 6.

Även om metoderna att rikta elevernas uppmärksamhet mot handlingen kan variera, är det yttersta syftet alltid detsamma: eleverna ska göras medvetna inte bara om handlingens *rörelse*, utan också om dess *signifikans* — inte bara om vad som händer, utan också vad dessa händelser har att säga. När eleverna ska uppmärksamma Metelitsas uppträdande när fienden förhör honom (se avh s 68) är avsikten uttryckligen att de ska upptäcka hans mod och alltså se, vad episoden har att säga om hans karaktär. Syftet är förstås detsamma när uppmärksamheten styrs mot Timurs goda gärningar eller de sjtjedrinska generalernas oduglighet.

Som framgår av dessa exempel finns det en tendens att centrera intresset kring personerna i texten även i sådana frågor, som huvudsakligen syftar till att uppmärksamma handlingen. Men dessutom betonar dessa frågor den sida av händelseförloppet, som vetter mot textens idéinnehåll. Även denna inriktning kommer vi att känna igen i den fortsatta genomgången av andra frågetyper.

Frågor och uppgifter på berättelsens personer

Textfrågor, som egentligen inte direkt uppmärksammar personerna i en berättelse, kastar alltså trots det ofta ett visst ljus över dem. Men andra uppgifter riktar sitt spot-light mera direkt mot dem, och i själva verket framträder de litterära personerna i slösande belysning i textanalysen.

Ett sätt att icke-analytiskt, intuitivt, komma åt känslor och stämningar och därmed nå in till människornas inre liv och karaktärer är *högläsningen*, som berörts tidigare. Även om "personanalysen" ytterst syftar till att belysa människornas personlighet och andliga egenart, finns det också många uppgifter, som i likhet med högläsningen tar fasta på fr a *tillfälliga och övergående känslor och stämningar*. Men också dessa uppgifter tjänar egentligen karaktärsanalysens syften. Det framgar t ex av följande uppgifter till Boris Polevojs *Berättelsen om en riktig människa*; texten handlar om en flygare under andra världskriget, vars båda ben amputerades efter en störtning, men som sedan gjorde come-back som stridsflygare trots allt:

> I vilket själstillstånd befann sig Meresjev efter operationen?
>
> Leta i texten reda på skildringen av Meresjevs första skolflygning. Vad tänkte instruktören på, då han iakttog flygaren? Vad upplevde Meresjev under denna flygning? *(Rod lit 5* s 340)

Syftet med dessa uppgifter är tvivelsutan att göra eleverna medvetna om vilka själsliga resurser som krävdes i hjältens kamp för att rehabilitera sig.

Meresjev åter i förarstolen. Illustration till Boris Polevojs *Berättelsen om en riktig människa. Rodnaja literatura 5*, 1971 års upplaga.

Att *ställa människorna i berättelsen mot varandra* är en annan metod att belysa deras karaktärer. Så konstateras t ex *Taras Bulbas* söner Ostap och Andrij:

> På vilket sätt är Ostap och Andrij lika, och pa vilket sätt skiljer de sig från varandra? (Deras förhållande till fadern och modern, till studierna vid prästseminariet, till kamraterna.) (*Rod lit 6* s 90)

Metoden förekommer redan i *Rodnaja literatura 4*, där en av frågorna till Tolstojs *Fången i Kaukasus* har följande lydelse:

> Jämför hur Zjilin och Kostylin uppförde sig i fångenskapen. På vilket sätt skiljer sig Zjilin från Kostylin? (s 120)

Att studera *människornas inbördes förhållanden* är ytterligare en metod att bestämma deras andliga essens. Vi såg det göras i jämförelsen mellan Ostap och Andrij i den nyss citerade uppgiften. En annan uppgift av denna art beledsagar Sjolochovs *Spolingen* i *Rodnaja literatura 6*:

Människorna i Misjkas omgivning kallade honom vid olika "namn". Hur uttryckte vart och ett av dessa "namn" förhållandet till pojken? Vad skulle ni själva vilja kalla honom? Varför? (s 324)

Författarens förhållande till personerna uppmärksammas också påfallande tidigt i textfrågorna. Formuleringen kan vara mycket direkt, som i en av uppgifterna till Nekrasovs dikt *Bondbarnen i Rodnaja literatura 4:*

Hur förhåller sig poeten till bondbarnen? (s 94)

Att syftet liksom tidigare ytterst är att föra karaktärsanalysen framåt visar sig i följande uppgift:

Varför tyckte alla om prinsessan? Vad kallar Pusjkin henne? I vilka handlingar visar sig prinsessans karaktär? *(Rod lit 4* s 51)

Självfallet uppmärksammas också *människornas yttre* varelse, men inte bara för att hjälpa eleverna att visualisera berättelsens personer. Även om den yttre personbeskrivningen kan sägas, att det är dess *signifikans* som frågematerialet vill göra eleverna medvetna om. Begreppet *personbeskrivning (portret literaturnogo geroja)* införs i klass 5 i anslutning till Korolenkos *Underjordens barn,* och i fragorna till den texten heter det bl a:

Hur avspeglades livsvillkoren i Sonjas och Marusjas karaktärer och utseende? Vilka känslor framkallar var och en av dessa flickor hos er? *(Rod lit 5* s 143)

Även när det gäller personskildringen används ofta *illustrationsmaterialet,* både för att helt enkelt koncentrera elevernas uppmärksamhet till vissa personer och — ibland — för att få dem att ta ställning till sina egna upplevelser av dessa personer. Fråga 9 till Sjolochovs *Spolingen* i *Rodnaja literatura 6* lyder:

Stämmer det sätt, pa vilket konstnären A Mosin framställt Misjka med er uppfattning? På vilken av illustrationerna tycker ni bäst om berättelsens hjälte? Hur återger konstnären pojkens djärva och bestämda karaktär? (s 324)

Från och med klass 6 avslutas textfragorna ibland med större uppgifter, som kräver att eleverna skapar sig en *själslig helfigursbild* av hjälten. Den sista uppgiften till Gogols *Taras Bulba* i *Rodnaja literatura 6* lyder:

Förbered en muntlig berättelse över ett av följande teman:
"Min favorithjälte i berättelsen 'Taras Bulba'."
"Taras Bulba — en folkhjälte."
"Zaporozjtserna i strid".
"Ostaps och Andrijs första strid". (s 91)

Överhuvudtaget behandlas de litterära personerna på ett inträngande sätt i textfrågorna, och genom att uppmärksamheten hela tiden riktas mot deras själsliv och karaktärer betonar även "personfrågorna" textens patos och moral, dess idé och tendens.

Frågor och uppgifter på miljöskildringen

Jämfört med personskildringen uppmärksammas miljöskildringen mera blygsamt och endast i undantagsfall för sin egen skull. Anmärkningsvärt vanlig redan i klass 4 är en uppgiftstyp, som trots att den vänder elevernas blickar mot miljöskildringen snarast är ett särdeles markant bevis på, att det egentligen hela tiden är berättelsens personer, som star i centrum för intresset: eleverna uppmanas iaktta *sambandet mellan personernas känsloliv och naturskildringen.* Exempel:

> Läs om igen episoden "Vladimir Dubrovskij i Kistenovsk-dungen" (kap V). Harmonierar den omgivande naturen med hjältens sinnesstämning? *(Rod lit* 5 s 104)
>
> Hur sammanhänger naturskildringarna i poemet med Klosternovisens känslor och inre upplevelser (jämför miljöskildringen i 11:e och 22:a kapitlen, och uppmärksamma därvid epitetens, liknelsernas och besjälningarnas roll och karaktär)? *(Rod lit 7* s 140)

Både Pusjkins *Dubrovskij* och Lermontovs *Klosternovisen,* som dessa uppgifter gäller, är romantiska verk, vilket ger frågetypen ett självklart berättigande. Men den förekommer också när 1800-talsrealister som Tolstoj och Turgenjev eller en socialistisk realist som Boris Polevoj behandlas:

> Läs ännu en gång naturskildringen i 5:e kapitlet. Hur hjälper oss denna beskrivning att förstå Zjilins inre upplevelser? *(Rod lit 4* s 120 — Text: Tolstojs *Fången i Kaukasus)*
>
> Varför gav sig Gerasim iväg till landet? Hur hjälper oss naturbeskrivningen att förstå hans inre upplevelser? *(Rod lit 4* s 152 — Text: Turgenjevs *Mumu)*
>
> Läs igenom naturbeskrivningen i berättelsen (s 274, 283, 327—328). Vilken betydelse för förståelsen av hjältens känslor och inre upplevelser har miljöskildringen? *(Rod lit 5* s 340 — Text: *Berättelsen om en riktig människa* av Boris Polevoj)

Miljöskildringen uppmärksammas saledes som regel inte för sin egen skull. Det är snarare dess — närmast personmoraliska — *signifikans* som betonas. Naturskildringens egenvärde kommer ofta bokstavligen i sista hand:

> Varför tror ni att Gogol har infogat beskrivningen av stäppen i berättelsen om Taras Bulba? Vilka känslor framkallar stäppen hos personerna i berättelsen och dess författare? Läs om detta. Vari ligger det säregna i skildringen av stäppen? *(Rod lit 6* s 90)

Även i uppgifter som verkligen tycks beakta miljöns egenvärde är intresset ofta mera etnografiskt, centrerat kring människan och hennes livsvillkor. När sjundeklassarna ska "återkalla i minnet de bilder av liv och vardag

i 1500-talets Ryssland, som tecknats i "Sången om köpmannen Kalasjnikov" av Lermontov, så är det inte i första hand för att visualisera miljön och leva sig in i den. Snarare är avsikten att göra dem medvetna om exempelvis despotismen och det falska smickret i hovkretsarna runt Ivan den Förskräcklige och kvinnans ställning i den välbärgade medelklassen vid denna tid. I själva verket är syftet i princip detsamma som i den bara mycket mera genomskinligt tendentiösa frågan till Isakovskijs *Ballad om Lenin* i *Rodnaja literatura 5:*

> Hur skildrar poeten folkets liv före revolutionen? (s 229)

Trots allt existerar det också uppgifter som respekterar miljöskildringens egenvärde. Bland uppgifterna till Turgenjevs *Bezjinängen* förekommer följande:

> I ett av sina brev har Turgenjev berättat, hur han hos sig själv odlade förmågan att se och höra: "Innan jag lägger mig och sover gör jag varje kväll en liten promenad. Här är några olika ljud, som jag har hört: bruset av andningen och blodet i öronen, bladens prassel och oupphörliga viskande. Gräshoppornas knastrande; det fanns fyra stycken i träden på gården . . ." Läs uppmärksamt igenom beskrivningen av julimorgonen i slutet av berättelsen och observera hans förmåga att berätta vad han såg och hörde. *(Rod lit 6* s 124)

Frågor och uppgifter på verkets idé och tendens

> *Författarens mening om de företeelser, människor och karaktärer, som han skildrar, kallas det litterära verkets idé.* Den idén är alltid förenad med känsla, den bär prägel av författarens personlighet, han har burit den i sig och kämpat sig fram till den. Och författarens idé vänder sig inte bara till vårt förnuft, utan också till hjärtat (det är däri den skiljer sig från vetenskapsmannens idé — matematikerns, fysikerns osv.). (*Rod lit 7* s 143 f)

Denna definition av "det litterära verkets idé" förekommer i *Rodnaja litteratura* 7 men det hindrar inte att frågor på texterna mening och budskap förekommer långt tidigare. Av definitionen framgår, att ett litterärt verks "idé" inte är detsamma som en sammanfattande formel för dess tankeinnehåll;[2] det är snarare dess tendens, attityden till det som skildras, som avses. Som vi sett uppmärksammas ju också — helt i linje med denna inställning — författarens attityd till det och dem han berättar om redan bland textfrågorna i *Rodnaja literatura 4.* För övrigt kan ju som också framhallits - frågematerialet i sin helhet sägas vara inriktat på att göra eleverna medvetna om textinnehallets idémässiga och moraliska signifikans. Men det finns också manga fragor som mera direkt än andra riktar uppmärksamheten åt detta håll.

Eftersom termen *idé* inte förekommer i klasserna 4—6 måste frågor av det slaget ställas indirekt i dessa klasser. En mycket vanlig modell är att fråga på verkets titel. Frågan kan därvid formuleras på enklast möjliga sätt:

> Varför kallas dikten "Artilleristens son"? *(Rod lit 4* s 192)
>
> Varför heter berättelsen "Regementets son"? *(Rod lit 4* s 194)

Men lika ofta kan eleverna få litet extra hjälp:

> Varför heter berättelsen "Fången i Kaukasus" och inte "Fångarna i Kaukasus"? *(Rod lit 4* s 120)
>
> Varför kallas ett verk, där Ormens gestalt spelar så stor roll, "Sången om Falken"? (*Rod lit 7* s 238; efter det att termen idé introducerats!)

En annan metod att uppmärksamma textens idéinnehåll är att ställa frågor på det *motto,* som en del av texterna är försedda med. Metodens vanlighet bestäms förstås av tillgången på texter med deviser, men den förekommer redan från och med klass 4:

> Hur uppfattar ni orden: "Detta är mångas ärofulla väg", som föregår berättelsen? *(Rod lit 4* s 194 — Text: Katajevs *Regementets son).*
>
> Hur uppfattar ni pjäsens motto? *(Rod lit 7* s 213 — Text: Gogols *Revisorn.* Mottot, som inte alltid återges i översättningar är ett folkligt talesätt: *Klaga inte på spegeln om nunan är sned.)*

Att *jämföra olika varianter av samma text* eller *olika texter med samma tema* är också en metod att komma åt textens idéinnehåll. Vi har tidigare i detta kapitel (s 94) sett hur Gorkijs *Sången om Falken* och *Sången om Stormfågeln* ställs mot varandra i klass 7. Men dessförinnan jämförs också två varianter av *Sången om Falken*, från 1895 och 1899.[3]

Att skärskåda *kompositionen* i en text är ju en vanlig metod att frilägga dess "mening", och den utnyttjas flitigt i frågematerialet långt innan termen *komposition* presenteras i klass 7:

> Gör upp en plan över de viktigaste händelserna i kapitlen VIII—XI i den ordningsföljd, i vilken de skildras i berättelsen. Rekonstruera händelsernas verkliga gång. (*Rod lit 5* s 105 — Text: Pusjkins *Dubrovskij)*

Här uttalas inte frågan "varför?" (sannolikt ställer väl läraren den på lektion i stället), men i en likartad uppgift till Nekrasovs versepos *Köld, Rödnäsa* finns den med:

> Ordna kapitlen i poemets första del i den ordningsföljd, i vilken händelserna utspelades. Varför har poeten brutit mot tidsföljden i händelseutvecklingen? (*Rod lit 6* s 144)

Andra egenheter i kompositionen än brott mot den verkliga kronologin uppmärksammas naturligtvis också:

> I 8:e kapitlet säger Klosternovisen:
> Du undrar vad jag gjorde av min frihet? Levde . . .
> Vad menades med att leva för Klosternovisen? Varför kallar han klostret för ett fängelse? Varför ägnas hela hans livsbana bara ett kapitel, medan nästan hela poemet ägnas at de tre dagar som han tillbringade i frihet? (*Rod lit 7* s 140)

När termen *komposition* introduceras i samband med Tolstojs novell *Efter balen* i *Rodnaja literatura 7*, betonas ocksa kompositionens samband med textens idéinnehåll:

> Varje del, varje episod i verket, deras ordningsföljd, deras samband sinsemellan befordrar förstaelsen för författarens idé och hjälper till att uppfatta verket som en samlad helhet. (*Rod lit 7* s 227)

Eftersom de direkta textfrågorna till *Efter balen* föregar det litteraturteoretiska avsnitt, där termen *komposition* presenteras, kan detta begrepp ännu inte nämnas vid namn, men fem av de sex frågorna är i grunden ändå inriktade pa att visa upp textens komposition för eleverna. Analysen blir därmed naturligtvis mycket ingaende. Kontrasteffekterna i sceneriet, personskildringen osv uppmärksammas. Den femte frågan, som direkt öppnar sig mot idéinnehållet är alltså väl förberedd; den lyder:

> Varför ställer Tolstoj berättelsens två delar mot varandra och använder kontrasterande färger i beskrivningarna? (*Rod lit 7* s 225)

Fråga 4, den närmast föregående, är ett vackert exempel på att gamla litteraturteoretiska kunskaper — som t ex begreppet *epitet* — inte glöms bort, utan kommer till praktisk användning när eleverna ska arbeta sig fram till en förståelse av verkets idéinnehåll:

> Med vilka epitet tecknar berättaren salen, adelsmarskalken, hans hustru och Varenka i första delen av berättelsen, och med vilka skildras soldaterna och tataren som bestraffas i andra delen? Med vilka ord återger han sina känslor pa balen, och med vilka skildrar han känslorna under och efter tortyren av soldaten?

Det samband mellan *stilistiska effekter* och textens idéinnehåll, som uppmärksammas i denna uppgift, ägnas intresse även pa lägre nivå. Redan fr o m årskurs 4 tar textfragorna fasta på ordvalörer. Till Tvardovskijs dikt *Lenin och kakelugnsmakaren* ställs bl a följande fråga:

> Märk ut folkliga uttryck i texten. Varför använder poeten dem i sin berättelse om kakelugnsmakaren? (*Rod lit 4* s 198)

Eftersom denna dikt i första hand vill illustrera Lenins enkelhet och folklighet är även en stilanalytisk uppgift av detta slag väl ägnad att föra elever-

na närmare textens idéinnehåll. Detsamma gäller en av uppgifterna till Krylovs fabel *Vargen och lammet i Rodnaja literatura 5;* via stilistiska iakttagelser styrs elevernas uppmärksamhet mot det för fabelns tankeinnehåll mest väsentliga — förhållandet mellan de båda agerande:

> Hur visar sig Vargens styrka och Lammets försvarslöshet i deras tal? (s 28)

Sammanfattning

Bortsett från det successiva införandet av en litteraturteoretisk begreppsapparat i klasserna 4—7 förekommer i läroböckerna på denna nivå en systematisk skolning av elevernas attityd till litteraturen som sådan, till dess egenart som kommunikativt medium. Detta sker delvis genom försök till emotionell påverkan: en starkt positiv litteratursyn presenteras på så sätt, att den ska ha förutsättning att smitta av sig på eleverna. Men dessutom innehåller fr a *Rodnaja literatura* 7 dokumentärt material, som gör det möjligt att ställa texterna i relation till en bakomliggande historisk verklighet och på det viset demonstrera hur det litterära mediet fungerar.

Samma syfte tjänar läroböckernas textfrågor. De ger eleverna tillfälle att praktiskt tillämpa en växande mängd litteraturteoretiska begrepp och vänjer dem vid att — ofta långt innan motsvarande *terminologiska* kunskaper bibringats dem — hantera en litterär text och lägga märke till olika strukturella funktioner i den, som handling, miljö- och personskildring, komposition o s v.

Fr a två egenheter i frågematerialet bör noteras: För det första integreras den litteraturteoretiska begreppsapparaten i stort sett på ett funktionellt vis. För det andra koncenteras intresset i frågorna i mycket hög grad kring persongalleriet i texterna. På hög skoladministrativ nivå har man rentav funnit anledning att varna för ett alltför personcentrerat litteraturstudium:

> Vi kan inte glömma Andrej Bolkonskij eller Natasja Rostova när vi kommer att tänka på "Krig och fred", och bara vi nämnt "Döda själar" drar vi oss ofrånkomligen till minnes galleriet av dessa döda själar! Men detta "hjärnans och hjärtats minne" har ingenting att säga om kännedom om det skönlitterära verket. Föreställningarna, begreppen och omdömena måste bli djupare, innehållsrikare, bättre underbyggda. Det har visat sig, att det "gestaltinriktade" studiet ganska ofta stör en konsekvent textbehandling, den kan försvaga sambandet mellan lektionerna och det skönlitterära verkets struktur och förlorar sin mening om man försöker att i en någorlunda detaljerad analys omfatta alla personer, som författaren har bekantat oss med på sina sidor. Alla problem, som det skönlitterära verket ställer läsaren inför, kan den gestaltinriktade analysen inte lösa. (Kurdjumova 1973 s 50)

Den analys, som textfrågorna gör så mycket för att centrera kring persongalleriet, ska alltså trots allt ha en större bredd. Den ska också ge eleverna "kännedom om det skönlitterära verket", vilket torde vara detsamma som litteraturteoretisk insikt, färdighet och intuition, kort sagt: förmåga att umgås med det litterära mediet. Att fragematerialet har den för detta ändamål nödvändiga spännvidden kan knappast bestridas, men risken för att en "gestaltinriktad" analys trots allt ska regera textstudiet är också uppenbar.

Noter:

[1] a a s 40.

[2] I litteraturprogrammet för läsåret 1971/72 heter det:
Eleverna måste tillägna sig grundtanken i varje läst verk inte i form av en abstrakt formel, utan konkret, sedan de kommit på det klara med verkets innehåll, dess inriktning, dess grundläggande tankegångar. (s 42)

[3] *Rodnaja literatura* 7 s 238.

KAPITEL 9

Litteraturhistoria i läroböckerna

Den litteraturhistoriska kursen startar som vi sett först i klass 8, och framställningen i detta kapitel kommer därför att uteslutande beröra *Russkaja literatura 8* och *9* och *Russkaja sovjetskaja literatura.* Detta innebär inte att det historiska perspektivet på litteraturen inte har anlagts tidigare:

> När eleverna i mellanklasserna läser sådana verk, som "Dubrovskij", "Kaptenens dotter", "Klosternovisen" och många andra, lär de sig relatera innehållet, huvudpersonerna och handlingens bakgrund till den historiska verklighet, som återspeglas i dem, men även till den samhällssituation, i vilken de skapades. Med lärarens hjälp klargör eleverna författarens inställning till huvudpersonerna och händelserna, lär känna hur dessa verk blev bemötta av samtiden och vilken betydelse de hade för sin tid och bekantar sig med fakta ur författarens liv. Allt detta är grundläggande litteraturhistoriska kunskaper, låt vara de mest elementära, men ändå nödvändiga för förståelsen av de verk som läses. (Kudrjasjev 1970 s 115)

Skillnaden är ändå stor: i klasserna 4—7 belyses litteraturens förhållande till verkligheten punktvis — enskilda texter knyts till isolerade historiska situationer. I klasserna 8–10, däremot, ges en sammanhängande skildring av hur litteraturens utveckling återspeglar den samhälls- och kulturhistoriska processen.

Synen på litteraturens utveckling

Även om huvudprincipen för läroböckernas uppläggning som vi sett är att framställningen hängs upp på enskilda författarskap, finns det också avsnitt av översiktlig karaktär. I ett av dessa förekommer ett Lenin-citat, som visserligen är långt, men ändå så tungt vägande, att det ska återges i sin helhet här:

> . . . Vi ser tydligt tre generationer, tre klasser, som varit verksamma i den ryska revolutionen. Till att börja med var det adelsmän, godsägare, dekabristerna och Herzen. Dessa revolutionärers krets var trång. De var fruktansvärt långt från folket. Men deras sak var inte förgäves. Dekabristerna väckte Herzen. Herzen startade den revolutionära agitationen.
>
> Denna stöddes, breddades, stärktes och härdades av de revolutionära raznotjintserna, från Tjernysjevskij till "Folkviljans" hjältar. Kretsen av kämpar vidgades, de kom i närmare förbindelse med folket. "Den kommande stormens styrmän", kallade Herzen dem. Men detta var ännu inte själva stormen.

> Stormen, det är när massorna själva kommer i rörelse. Proletariatet, den enda alltigenom revolutionära klassen, har tagit sig upp i ledningen för dem och för första gången rest millioner bönder till revolutionär kamp. Stormens första utbrott var år 1905. Nästa börjar växa inför våra ögon. (*Rus lit 8* s 52)

Som vi minns (se annars avh s 49 f) är det yttersta syftet med den litteraturhistoriskt inriktade kursen i de tre högsta klasserna att illustrera lagbundenheten i litteraturens historiska utveckling. Det är alltså den periodicitet i utvecklingen, som Lenin skisserar här, som därvid avses. I stort sett handlar det alltsa om att de revolutionärt verksamma kretsarna närmar sig folket till dess att detta slutligen under proletariatets ledning genomför revolutionen. I litteraturen motsvaras denna utveckling av en ständigt ökande realism, ett allt närmare förhallande mellan litteraturen och verkligheten. En sådan syn pa litteraturens utveckling medför att epokbegrepp som romantiken, realismen osv får en delvis annorlunda innebörd än den i Sverige förhärskande. Här ska därför göras ett försök att visa vad några sådana begrepp står för i litteraturläroböckernas framställning.

Romantiken

Det finns mycket i presentationen av romantiken i 8:ans lärobok,[1] som påminner om motsvarande svenska beskrivningar. Termen *romantik* förklaras och analyseras etymologiskt, motsättningen romantik — klassicism berörs, liksom historismen, naturskildringen, känslosamheten, de för den romantiska litteraturen typiska starka kompositionella effekterna m m. Men medan man i Sverige ofta särskilt betonar motsättningen mellan klassicismen och romantiken och ibland rentav ger intryck av att romantikens framväxt först och främst skulle vara ett direkt resultat av en reaktion mot klassicismen, framhäver den ryska läroboksbeskrivningen i stället romantikens rötter i den samtida verkligheten. Den västerländska romantiken är sålunda enligt läroboken inte så mycket resultatet av en reaktion mot klassicismen som en konsekvens av den desillusionerande reaktionära situation som rådde efter 1789. När den progressiva utvecklingen upphörde, när förtryck och statiska samhällsförhallanden var förhärskande, sökte sig författarna bort fran verkligheten på det för romantikerna typiska sättet.

Man bör dock lägga märke till, att analysen, trots att den alltså anknyter till den historiska verkligheten, ända ligger pa det ideologiska planet: litteraturens utveckling ses mot bakgrund av den marxistisk-leninistiska *idén* om människans frigörelse, och det är framsynta människors *idéer* och idéella kamp som för frigörelseprocessen framåt enligt lenincitatet "väckte" dekabristerna Herzen, som i sin tur med "agitation" nådde ut till raznotjintserna etc. Det är alltså inte fråga om någon "reduktionistisk" historiesyn:

romantikens framväxt får inte den "råhistoriska" förklaring, som kan tyckas ligga närmast till hands — att den begynnande industrialiseringen omstrukturerar och revolutionerar 1700-talets samhälle och därmed såväl produktionen som konsumtionen av litteratur, så att nya författare med annorlunda ambitioner försöker tillfredställa nya läsares annorlunda krav. En konsekvens av att man tillmäter de progressiva idéerna så stor betydelse och avvisar tanken på att det är de ekonomiska och sociala förhållandena ensamma som bestämmer utvecklingens gång är att förvaltarna av dessa progressiva idéer ofta omnämns med den litet motbjudande termen "de bästa människorna under denna epok" el dyl (se t ex citatet från Turgenjev-presentationen i *Rodnaja literatura 9,* avh s 85).

Med denna grundsyn bakom ryggen kan läroboksförfattarna ägna sig åt annat än nyplatonismen och Demiurgen. Idé- eller kanske snarare attitydmässigt grupperar sig författarna i stället i *aktiva* (Byron, Shelley, Hugo, Mickievic; dekabristpoeterna, Pusjkin och Lermontov) och *passiva* (t ex Zjukovskij) romantiker. Skillnaden dememellan illustreras med en definition av Gorkij:

> . . . den passiva romantiken . . . försöker antingen försona människan med verkligheten genom att förskröna den, eller vända henne bort från verkligheten mot ett meningslöst försjunkande i sin inre värld . . . Den aktiva romantiken strävar efter att stärka människans livsvilja, att inom henne sätta igång ett uppror mot verkligheten, mot allt slags förtryck som den utövar (*Rus lit 8* s 55)

Hur detta romantikbegrepp tillämpas praktiskt i lärobokens textkommentar framgår i viss mån i kapitel 10.

Den kritiska realismen

När *Russkaja literatura* 8 behandlar realismen i Pusjkins *Jevgenij Onegin,* är det snarare beroendeförhållandet än motsättningen till romantiken som betonas. Realismen växer enligt läroboken fram ur romantiken: skildringen av Onegins tragiska kärlekshistoria och otillfredsställelse med livet har i viss mån möjliggjorts av romantikerna, "som i jämförelse med klassicisterna fördjupade de litterära personernas psykologi".[2] Men det som gör Pusjkin till realist och *Jevgenij Onegin* till vad Belinskij kallade "en encyklopedi över ryskt liv" är kanske trots allt först och främst något annat:

> Författaren undersöker uppmärksamt alla omständigheter — den sociala miljön, levnadssättet, de villkor som bestämmer hjältens personlighetsdaning. Pusjkin visar till exempel att Onegin är rikt begåvad av naturen. Han är klok och energisk, utbrott av ädelhet är inte främmande för honom. Men miljön och uppfostran har gjort honom till "ofrivillig egoist". Onegin finner inte utlopp för sina sällsynta anlag i det samhälle han tillhör. *(Rus lit 8* s 162)

Medan fullblodsromantikerna normalt negligerade miljön bakom människorna, såg Pusjkin alltså dess betydelse, och hans kritiska förhållande till Onegin grundar sig på att han tar avstånd "inte så mycket från sin hjälte, som från hela den livsordning, som stympar den unga generationen moraliskt". Därmed har han enligt läroboksframställningen gjort en "konstnärlig upptäckt", som blir utgangspunkt för den "riktning inom den ryska litteraturen, som sedan fick namnet *den kritiska realismen*". [3]

Som vi sag tidigare framhäver läroboken i sin skildring av romantikens framväxt beroendet av förhållanden i den historiska verkligheten, och protesten mot klassicismen framhävs inte som nagon särskilt viktig faktor i denna process. När *realismens* framväxt ska förklaras, är det förstas bara ännu mera naturligt att se den som en konsekvens av historiska förändringar och inte i första hand som en reaktion mot romantiken. Att Pusjkin var romantiker hindrade honom inte fran att samtidigt vara en banbrytande realist, och det var han inte bara i sin *vers*roman om Onegin. Han stod också "vid den realistiska prosans källflöden", och det gjorde han genom att i exempelvis *Stationsföreståndaren* litterärt gestalta sociala förändringar, som inträffade under hans samtid; liksom läsekretsen under denna tid "vidgas och demokratiseras", demokratiseras också innehallet i Pusjkins berättelse, där "den lilla människan" för första gangen får framträda i full belysning.[4]

Även i fraga om realismens vidare utveckling betonar läroboksframställningen naturligt nog sambandet med samhällsutvecklingen i stort. Om litteraturen under "den ryska befrielseprocessens andra period" — från Krimkrigets slut på 1850-talet till arbetarrörelsens organiserande pa 1890-talet — heter det i ett inledande översiktskapitel i *Russkaja literatura 9:*

> Under denna period blev fragan om bonderevolutionen den fråga, omkring vilken den förbittrade kampen i samhället sjöd. Det var just den revolutionära rörelsens uppsving i Ryssland under andra hälften av 1800-talet som blev den viktigaste orsaken till litteraturens, den bildande konstens, teaterns och musikens säregna blomstring. Detta var tiden för den kritiska realismens slutgiltiga seger och kraftfulla utveckling i den ryska konsten. Ni vet redan, att den kritiska realismen är den högsta etappen i konstens utveckling under den försocialistiska epoken. (s 5)

Vi känner igen historiesynen i denna beskrivning av realismens utveckling från lenincitatet pa s 107 f. Kanske är det här ännu tydligare att den inte är reduktionistisk till sin karaktär: det är inte sociala och ekonomiska förändringar i sig som direkt stimulerar litteraturens utveckling, det är förändringar i den *ideologiska* situationen. Man kunde kanske ha väntat sig, att realismens utveckling skulle ha förklarats mot bakgrund av livegenskapens upphävande och de förändringar i samhällssituationen som detta och den

fortskridande industrialiseringen medförde, men läroboken hänvisar alltså snarare till *idékonfrontationen* i fragan om bonderevolutionen. Betraktelsesättets viktigaste karaktäristikum är dock naturligtvis det starka betonandet av litteraturens avhängighet av den historiska situationen. Om sambandet bara inbegriper ekonomiska och sociala förhållanden eller omfattar också idédebatten kring dessa är rimligtvis en andrahandsfråga, särskilt i jämförelse med svenska läroböckers allmänt mera esteticerande epokbeskrivningar.

Men realismen är inte bara ett *epok*begrepp, det är också ett beskrivningsord och ett bedömningskriterium, som kan tillämpas på litteratur från helt skilda tider. En sammanfattande beskrivning av vad realism är för någonting finns i en avdelning i slutet av *Russkaja literatura 9*, där eleverna kan slå upp "de viktigaste litteraturvetenskapliga begrepp, som förekommer i läroboken":

> *Realism* (kritisk) — en riktning inom konsten, som de största författarna från 1800- och början av 1900-talet tillhörde. Den kritiska realismen är ett konstnärligt utforskande av livet, ett upptäckande av dess grundläggande lagbundenhet (av det typiska i det).
>
> De realistiska författarna skildrar livet i rörelse och utveckling och visar det sammansatta, det motsägelsefulla och det inbördes sambandet hos företeelser i livet. Deras skapande verksamhet genomsyras av en strävan att djupt och fullt återge livets sanning.
>
> I den kritiska realismens verk friläggs människans andliga värld med dess individuella egenheter och typiska drag, som vuxit fram under inflytande av bestämda sociala förhållanden.
>
> I de höga samhällsidealens namn uppträder de realistiska författarna med bestämdhet mot de vanskapliga sociala förhållanden, som stympar människors liv. (*Rus lit 9* s 427)

Hur realismbegreppet tillämpas praktiskt i läroböckernas textkommentar framgår i viss mån i nästa kapitel.

Den socialistiska realismen

Medan begreppen romantik och realism åtminstone delvis har kunnat profileras genom att jämföras med svenska föreställningar, är det svårare att förfara på detta sätt med *den socialistiska realismen*, helt enkelt därför att detta begrepp inte har skaffat sig nagon självklar hemortsrätt i vårt allmänna litteraturteoretiska medvetande. Följande presentation är därför i stort sett ett referat av ett avsnitt i slutet av *Russkaja Sovjetskaja literatura*, kallat "Sovjetlitteraturens skaparmetod".[5]

Den avgörande skillnaden mellan den kritiska och den socialistiska realismen är att de uppträder i skilda samhällssituationer: medan den kritiska realismen bekämpar samhällsordningen därför att denna exploaterar män-

niskan och "stympar hennes liv", ser den socialistiska realismen som "sin huvuduppgift att befästa och stärka de nya, socialistiska förhållandena, att aktivt kämpa för kommunismen". Eftersom den socialistiska realismen anses ha uppstått i ett samhälle utan exploatering är dess huvudpersoner *positiva hjältar* (en del eventuella personliga svagheter till trots). Detta betyder dock inte att den socialistiska realismen nödvändigtvis måste vara okritisk, tvärtom:

> Befästandet av de nya, socialistiska förhållandena inrymmer i sig både djärv, principiell kritik av våra brister, aktiv kamp mot alla företeelser, som är oss motbjudande och fientliga, och ett satiriskt avslöjande av allt falskt och odugligt i vårt liv. (*Rus sov lit* s 350)

Som exempel på denna attityd nämner läroboken Majakovskijs satiriska pjäser och dikter.

Den revolutionära romantiken är enligt läroboken en av den socialistiska realismens landvinningar och härrör från dess vilja att "skildra livet i rörelse, i utveckling". Men även om den anknyter till och utvecklar den traditionella romantiken, är den inte verklighetsfrämmande som den, utan "skildrar heroismen, kraften och perspektiven i den verkliga kamp för att bygga upp det kommunistiska samhället, som proletariatet för under partiets ledning".

Till skillnad från naturalismen, "som inte ser längre än till enskilda fakta", utgår den socialistiska realismen "fran en djup förståelse för de processer, som äger rum i livet" och *typiserar* fakta "i enlighet med livets sanning".

Som en föregångare till den socialistiska realismen nämns i läroboken Tjernysjevskij, varvid *optimismen* och *föreningen av realism och framtidstro* i dennes författarskap särskilt betonas. Dessa viktiga egenskaper hos den socialistiska realismen gör den till ett betydelsefullt medel för andlig fostran, vilket inte bara läroboken, utan även — som vi sett tidigare (avh s 52) — kommunistpartiet har tagit fasta på.

Men det faktum att den socialistiska realismen alltså bygger vidare på traditioner från den förrevolutionära realismen hindrar inte att den samtidigt är

> nyskapande i ordets djupaste och mest allomfattande mening: såväl dess innehåll och världsåskådning som dess metod grundar sig på erfarenheten från revolutionen och det socialistiska uppbyggnadsarbetet, på den vetenskapliga kommunismens idéer. (*Rus sov lit* s 351)

Läroboken framhåller också, att denna nya litteraturart erbjuder väldiga möjligheter till experimentellt skapande.

Ett par exempel pa hur sovjetisk litteratur presenteras och bedöms i läroboken återges kortfattat i kapitel 10.

Sammanfattning

Den litteraturhistoriska kursen i den 10-ariga skolans tre högsta klasser bygger på mycket speciella förutsättningar. Dess huvudsyfte är att belysa, hur litteraturens utveckling reflekterar den historiska "frigörelseprocess", som via bondeemancipationen, industrialiseringen, det vaknande politiska medvetandet bland folket osv ledde till revolutionerna 1905 och 1917 och — som det heter — till den därefter följande kampen för den hotade sovjetstaten och de socialistiska idealen.

Detta särpräglade historiska perspektiv får som konsekvens, att vanliga litteraturhistoriska epokbegrepp som *romantiken* och *realismen* ges en i väsentliga avseenden annorlunda innebörd än i väst. Presentationen av dessa två begrepp och *den socialistiska realismen* har varit föremål för intresset i detta kapitel, och vi ska nu se exempel pa, hur de i praktiken tillämpas i läroböckernas textkommentar.

Noter:

1 *Russkaja literatura 8* s 53 ff.
2 ibid s 161.
3 ibid s 162.
4 ibid s 112.
5 *Russkaja sovjetskaja literatura* s 349 ff.

KAPITEL 10

Läroböckernas textkommentar

Någon sammanhängande textkommentar existerar av naturliga skäl inte i *Rodnaja literatura 4—7*, som ju först och främst är skönlitterära antologier. Framställningen i detta kapitel kommer därför uteslutande att beröra *Russkaja literatura 8—9* och *Russkaja sovjetskaja literatura*.

Som vi konstaterade tidigare (avh s 83 f) presenteras de enskilda författarskapen i dessa böcker enligt följande modell:

Presentation av författarens liv och diktning	+	Kommentar till enskild(a) text(er)

Med tanke på att vi nu redan bekantat oss med de stora linjerna i läroböckernas syn på litteraturens historiska utveckling och därför är mest intresserade av att se, hur denna syn gestaltas mera konkret i textbehandlingen, kan det förefalla naturligt att utan betänkande ge sig i kast med ett studium av den andra komponenten i denna modell. Men det finns trots allt skäl att tänka sig för.

Textkommentar i författarpresentationerna

Det förhållande, som framförallt manar till eftertanke, är att även den komponent, som här kallats "presentation av författarens liv och diktning", innehåller textkommentarer, som dessutom ofta är mycket utförliga. I den tidigare (avh s 83 f) återgivna översikten över Pusjkin-presentationen i *Russkaja literatura 8* ägnas ju t ex flera hela avsnitt även i dess första komponent, alltså "presentationen av författarens liv och diktning", åt enskilda verk som *Fången i Kaukasus*, *Zigenare*, *Boris Godunov*, *Belkins berättelser*, de *små tragedierna* och *Bronsryttaren*.

Detta innebär, att skillnaden mellan de båda komponenterna i modellen egentligen är mindre än den i förstone kan tyckas vara. Men ytterligare en faktor bidrar till att utsläta olikheterna: även "kommentaren till enskilda texter" ingår trots allt i en läroboksframställning, och präglas självfallet i manga avseenden av det pedagogiska syftet — texterna behandlas inte i första hand som unika och självständiga litterära verk, utan som *representativa delar av ett författarskap*.

Ännu en blick på rubrikerna i Pusjkin-presentationen är nog för att vi ska övertygas om att det förhaller sig på detta vis. Kapitlet "Pusjkins lyrik"

ingår inte i "presentationen av författarens liv och diktning" och är alltså att betrakta som "kommentar till enskilda texter". Men kapitlet är kronologiskt upplagt och fast knutet till olika stadier på författarens livsväg; ett avsnitt kallas t ex "Lyriken från förvisningsperioden i södern", ett annat "Lyriken från perioden på Michajlovskoje". Avsikten är uppenbarligen lika mycket att beskriva *utvecklingen i Pusjkins lyriska författarskap* som att kommentera enskilda dikter. Avsnittsrubriker som "Pusjkins lyrik och rysk folklore" och "Kärlekslyrik" låter ana, att "kommentaren av enskilda texter" dessutom framhäver drag, som är *tematiskt* och *stilistiskt* representativa för författarskapet i stort.

Lermontovpresentationen

En hastig undersökning av Lermontov-presentationen — liksom Pusjkin-presentationen förekommer i den i *Russkaja literatura 8* — kan måhända bidra till att konkretisera resonemanget. Den är en något mindre, men skalenlig kopia av Pusjkin-presentationen. Huvudrubrikerna är nästan identiska:

Presentation av författarens liv och diktning:		+	*Kommentar till enskilda texter:*	
Pusjkin:	Liv och diktning		Pusjkins lyrik	Jevgenij Onegin
Lermontov:	Liv och diktning		Lermontovs lyrik	Vår tids hjälte

Överensstämmelsen gäller även detaljer i kommentaren. Den kronologiska uppläggningen i kapitlet "Pusjkins lyrik" motsvaras helt i "Lermontovs lyrik". Huvudsyftet är också att beskriva Lermontovs utveckling som lyriker snarare än att analysera enstaka dikter av hans hand. Även här är det alltså framför allt dikternas *representativitet för författarskapet i stort* som framhävs.

Detta innebär inte att kommentaren blir svepande och oskarp. Avsikten med kapitlet "Lermontovs lyrik" är att belysa författarens utveckling från romantiska schabloner mot större realism. Med många textexempel och stor detaljskärpa visar läroboksframställningen bl a hur de romantiska klichéerna i ungdomslyrikens kvinnobilder ("de gyllne lockars silke" är ett exempel) efterhand ersätts med "reella intryck och förfinade iakttagelser",[1] och hur poeten samtidigt växer ur den romantiska övermänniskoattitydens isolering och öppnar sig ideologiskt mot det sociala och politiska livet.

Men detaljskärpan och intresset för den enskilda texten som sadan är naturligtvis större i ett mera omfångsrikt monografiskt kapitel som Lermontov-presentationens "Var tids hjälte". Där görs t ex följande jämförelse mel-

lan ett romantiskt Kaukasus-landskap i ungdomsverket *Klosternovisen* och den bild av samma bergland, som berättaren i *Vår tids hjälte* ger:

> Jag såg mig om, och det är sant:
> Jag skrämdes när jag såg den brant,
> Vars bottenlösa hot genljöd
> Av vreda vågor som där sjöd;
> Dit förde klippans trappsteg ned,
> Men ingen har gått denna led;
> Blott Satan när han stöttes ned
> Från himlen i avgrundens kved.[2]
>
> "Klosternovisen"

> Och se nu beskrivningen av avgrunden i berättelsen "Bela": "Till höger var en klippa, till vänster en sådan avgrund, att en hel osetin-by på dess botten verkade som ett svalbo; jag ryste vid tanken på att någon kurir ofta åkte förbi här, i mörka natten, ett tiotal gånger om året, utan att stiga ur sitt skakande ekipage, på den här vägen, där två vagnar inte kunde mötas."
>
> I poemet "Klosternovisen" beskrivs bergslandskapet för att betona hjältens upplevelser och visa hans mod. Den hotfulla och majestätiska naturen ställs mot människan. Avgrunden är så djup och otillgänglig, att bara "Satan" kan ta sig ned till dess botten. I "Vår tids hjälte" har naturen i Kaukasus förts närmare människan. På avgrundens botten bor inte "Satan" utan osetiner, vars lilla by från klippans höjd verkar som "ett svalbo". När den förbiåkande officeren betraktar den farliga vägen, tänker han på de människor, som måste åka här nattetid. (*Rus lit* 8 s 196)

Även om sambandet med Lermontovs övriga författarskap alltså markeras även här, är det inte i första hand i syfte att framhäva den enskilda textens representativitet för författarskapet i stort; avsikten med att anföra exemplet från den tidigare, romantiska, *Klosternovisen* är i stället att ge ytterligare relief åt realismen i *Vår tids hjälte* (som berättelsen *Bela* är hämtad ur), att bygga upp en plattform för en djupare förståelse av denna text som sådan. En sådan tendens är tydlig inte bara i detta exempel, utan i hela analysen av romanen: det är i första hand sådana djupt unika och för *det enskilda verket* karaktäristiska saker som kompositionen, intrigen, naturskildringen och — framför allt — persongalleriet, som diskuteras där.

Kommentarens personcentrering

Att textkommentaren på litteraturkursens "högstadium" är minst lika personcentrerad som någonsin textfrågeanalysen i klasserna 4—7 framgår redan av att 11 av 15 underrubriker till kommentaren till *Vår tids hjälte* berör romanens persongalleri. Först och främst handlar analysen om huvudpersonens, Petjorins, förhållande till människor och sociala miljöer som han möter.

Förhållandet är detsamma i kommentaren till *Jevgenij Onegin,* där vi bl a finner följande underrubriker:

> Onegin i första kapitlet — Onegin på landet — Lenskij — Familjen Larin — Landsortsgodsägarnas liv — Tatjana Larina — Författarens gestalt — Händelseförloppet och huvudpersonernas vidareutveckling — Moskvaadeln — Onegin och Tatjana i attonde kapitlet. (*Rus lit 8* s 271)

I *Russkaja literatura 9* är inriktningen fortfarande densamma. Den 35 sidor långa kommentaren till *Krig och fred* har följande rubriker:

> Romanepos — Vari ligger människans sanna skönhet — "Att vara alltigenom god" — Furst Andrejs väg — Pierre Bezuchovs väg — Domen över bonapartismen — Vilka är de verkliga hjältarna? — "Folkkrigets knölpak" — "Folkkrigets företrädare" — "Tolstoj — det är en hel värld". (*Rus lit* 9, efter registret s 431)

Tendensen blir ingalunda mattare i *Russkaja sovjetskaja literatura;* rubrikerna till kommentaren till Sjolochovs *Nyplöjd mark* lyder:

> Davydov. Razmetov och Naguljnov. Kondrat Majdannikov. Polovtsev m fl. Romanens andra del. Sjolochovs mästerskap. (*Rus sov lit,* efter registret s 359)

Men om intresset för de litterära personerna är påfallande starkt i textkommentaren, är det lika iögonenfallande, hur hårt dessa personer binds vid miljön. Det har redan framskymtat, att Onegin är "egoist mot sin vilja" på grund av miljöns skadliga inverkan, men även i analysen av en så utpräglat "psykologiserande" roman som *Brott och straff* betonas de sociala orsakssammanhangen: en stor del av kommentaren behandlar Dostojevskijs bild av Petersburg med dess hetta, trängsel, damm, stank, sociala kontraster och outhärdliga mänskliga lidande. Eleverna kan därför knappast se något slumpmässigt i att Raskolnikovs "vidunderliga brottsteori föddes under det låga taket till ett fattigt kyffe och i hjärnan på en hungrig människa".[3]

Den historiska verkligheten och författarens ideologi

En karaktäristisk egenhet hos textkommentaren är att den visserligen ofta förnekar författarens ideologiska ställningstagande — som t ex den evangeliska problemlösningen i *Brott och straff* — men ändå i stort sett godtar deras bild av verkligheten. Att den bild av mänskligt storstadselände, som utgör bakgrunden till historien om Raskolnikov är en sann skildring av livet "i det inre av den kapitalistiska staden" ifrågasätts inte på något sätt. Även de fiktiva personernas verklighetsvärde, dvs deras representativitet för det samhälle le lever i, betonas starkt i exempelvis kommentaren till *Brott och straff:* Svidrigajlov och Luzjin representerar "handlingsmänniskorna", som

accepterar, utnyttjar och solidariserar sig med den samhällsordning, som så uppenbart bygger på orättvisor och mänskligt elände. Om Luzjin heter det:

> Affärs- och industrimannatypen är förkroppsligad i Luzjins gestalt. Vi ser "en inte längre ung herre, affekterad och värdig, med en fysionomi som gav intryck av något kräset och försiktigt", som "hade rang och värdighet av fästman". Framför oss har vi 60-talets Tjitjikov, men en Tjitjikov som är mäktig vilken ogärning som helst. *Rus lit 9* s 261)

Vi har tidigare sett, hur *författarna* knyts till den samtida verkligheten i läroböckernas framställning. Nu är det de *fiktiva personerna* i deras verk, som ställs i relation till den historiska situationen: liksom kapitalismen i Ryssland har hårdnat, har den trots allt mera oförarglige Tjitjikov i *Döda själar* efterträtts av den avsevärt obehagligare Luzjin.

I läroboksframställningen aktualiseras förstås inte bara den historiska bakgrundssituationen i och för sig, utan också — och framför allt — den *syn* på historiens, och därmed "frigörelseprocessens" utveckling, som t ex redovisas i Lenin-citatet ovan (avh s 107 f). Ett åskådligt exempel på detta är analysen av förhållandet mellan Petjorin — huvudpersonen i Lermontovs *Vår tids hjälte* — och Verner, kurortsläkaren i Pjatigorsk. Verners uppgift i romanen är enligt läroboken att visa hur desillusionen griper omkring sig bland raznotjintserna. Den desillusionerade livssynen och förmågan att genomskåda societetslivet i Pjatigorsk är Petjorins och Verners gemensamma nämnare, men medan Petjorin som adelsman och därmed maktägande i samhället aktivt och handgripligt protesterar mot samhällsförhållandena, är Verner som raznotjinets hänvisad till andra uttryckssätt:

> På 30-talet var raznotjintserna ännu inte den samhällskraft, de blev tjugo år senare. Raznotjintsen Verner går inte i öppen konflikt med adelssamhället. Han är passiv. Hans protest begränsar sig till giftiga skämt "i smyg". (*Rus lit 8* s 204)

Medan textkommentaren alltså i många fall godtar författarnas verklighetsbild genom att betona dess — och författarens — avhängighet av den historiska situationen, kan motsatsen också inträffa, varvid samma beroende av tiden åberopas. Det är inte bara uppenbara "villfarelser" som Dostojevskijs kristna budskap i *Brott och straff* som betraktas som tidsbundna och förlegade — inte heller Lermontov tas på orden, när han utbrister i något, som mycket lätt kan uppfattas som uttryck för allmänt svårmod; då heter det i lärobokskommentaren:

> I och för sig är livet förstås enligt poetens mening skönt. Motbjudande är den form det tog sig under 30-talet. (*Rus lit 8* s 191)

Litteraturteori i textkommentaren

Av de exempel som anförts tidigare torde ha framgått, att textkommentaren tillämpar ett förhållandevis omfångsrikt teorisystem. Men ur samma exempel kan också utläsas, att det knappast är motiverat att karaktärisera kommentaren som särdeles abstrakt eller terminologiskt överlastad. Det är snarare en livssyn och en historiefilosofi än en litteraturteoretisk begreppsapparat som gymnastiseras i textanalysen.

I själva verket har den föregående framställningen förmodligen snarast givit överdrivna föreställningar om litteraturteorins betydelse i textkommentaren. Begrepp som *romantik, kritisk* och *socialistisk realism* eller helt enkelt *realism, realistisk* osv har ägnats stor uppmärksamhet här, men förekommer i praktiken sällan i textkommentaren. Vi har mött en del av dem i Pusjkin- och Lermontov-avsnitten, men det beror i första hand på att de håller på att introduceras just då och måste läras ut. Situationen är densamma när den socialistiska realismen introduceras i *Russkaja sovjetskaja literatura.* Det sker i ett avsnitt med titeln: " 'En mor' som ett verk tillhörande den socialistiska realismen".[4] Där framhålls, att Gorkij "i 'En mor' visar livet i dess revolutionära utveckling", att han belyser "lagbundenheten i de processer, som försiggick inom det ryska proletariatet", att romanen bl a genom att befästa tron på arbetarklassens seger är "uppfylld av den största optimism", att den andas "den revolutionära kampens heroiska romantik" osv. Här ska textkommentaren alltså visa vad den socialistiska realismen är för någonting i praktiken, den renodlas av pedagogiska skäl, och den text som analyseras reduceras till ett exempel på socialistiskt realistisk litteratur.

Men när den socialistiska realismen därmed väl är introducerad, gör den inte stort väsen av sig i kommentaren. När t ex *Stilla flyter Don* behandlas,[5] handlar det inte om hur detta romanepos följer den socialistiska realismens recept, utan om hur det förhåller sig till den bakomliggande historiska verkligheten. Den revolutionära romantiken nämns aldrig, trots att ett särskilt avsnitt i analysen rubriceras "Bolsjevikerna" och alltså handlar om dessas roll i romanen. Om den för den socialistiska realismen lika typiska optimismen talas inte heller — av naturliga skäl, kan man i och för sig tycka, med tanke på romansvitens djupa tragik. I stället behandlas den säregna sociala situation som kosacksamhället representerade i det dåtida kejserliga Ryssland, hur denna situation gjorde inbördeskriget kring Don särskilt blodigt och grymt, och hur huvudpersonen Grigorij Meljechov mot denna bakgrund väljer en "tredje väg", som avlägsnar honom från folket.

Sammanfattning

Karaktäristiskt för textkommentaren i *Russkaja literatura 8—9* och *Russkaja sovjetskaja literatura* är att det först och främst är texternas (och författarnas) avstand till den historiska verkligheten som ägnas uppmärksamhet. Den litteraturteoretiska begreppsapparaten är däremot mindre dominant och utövar knappast något egentligt terminologiskt tryck på framställningen.

Detta betyder inte att det görs avkall pa kravet pá detaljskärpa. Begrepp som *romantik* och *realism* tillåts inte bli vaga och abstrakta föreställningar, utan rotas i konkreta iakttagelser, bl a stilistiska.

Även personskildringen, som först och främst karaktäriseras av att människornas representativitet för den tid och det samhälle de lever i betonas, ägnas ofta en detaljskarp och konkret kommentar, som tar vara både på individuella särdrag och känsloupplevelser av tillfällig art. Om människoskildringen i *Stilla flyter Don* sägs bl a följande:

> Med väldigt konstnärligt mästerskap har Sjolochov belyst sina hjältars inre värld. Med många olika konstnärliga medel återges deras glädje och sorg, deras kärlek och deras tragedi. Särskilt miljöskildringen blir hos författaren ett verksamt medel i den psykologiska analysen. Romanens åttonde del börjar med en i sin konstnärliga uttrycksfullhet storslagen scen. Efter en svår och utmattande sjukdom återvänder krafterna och hälsan till Aksinja. (— — —) Sjolochov har här med stor och fulländad konst lyckats återge vårens hela tjusning och dess förblindande ljus, skönhet och glädje i organisk förening med Aksinjas känsloläge. *(Rus sov lit* s 253)

Noter:

1 *Russkaja literatura 8* s 186.

2 Min översättning avviker givetvis i viss mån från originalet, som lyder:
Ja osmotrelsja; ne taju:
Mne stalo strasjno; na kraju
Grozjasjtjej bezdny ja lezjal,
Gde vyl, krutjas, serdityj val;
Tuda veli stupeni skal;
No lisj zloj dusj po nim sjagal,
kogda, nizverzjennyj s nebes,
V podzemnoj propasti istjez.

3 *Russkaja literatura 9* s 262.

4 *Russkaja sovetskaja literatura* s 49 ff.

5 ibid ss 248—255.

KAPITEL 11

Undervisningsmetodik

Läroböckerna har, som vi sett, omvittnat stor betydelse för hur den sovjetiska litteraturundervisningen utformas i vardagslag. I det avseendet är skillnaderna gentemot t ex svenska förhållanden naturligtvis inte nämnvärt stora. Det som ger en sovjetisk litteraturlektion dess metodiska särprägel torde i stället vara, att den bygger på andra undervisningsteorier än de, som bestämmer västerländska lärares metodval.

Innan vi i kapitel 12 tar det slutliga steget in i den pågående undervisningsprocessen, torde det därför vara oundgängligt att vi bildar oss en föreställning om den sovjetiska undervisningsmetodiken.

Den sovjetiska synen på västerländsk pedagogik

En lämplig utgångspunkt för ett försök att beskriva den sovjetiska pedagogikens egenart kan vara att låta den profilera sig själv i förhållande till den aktuella pedagogiska situationen i väst. En sådan profilering görs mycket kortfattat i en redan tidigare åberopad lärobok för de sovjetiska lärarhögskolorna, *Mellanskolans didaktik* (Didaktika srednej sjkoly), som både är förhållandevis aktuell (utgiven 1975) och har så stor spridning (100 000 ex), att dess synsätt kan förutsättas vara representativt för den officiella sovjetiska utbildningspolitiken. Jag har därför valt att referera några huvudpunkter i den framställningen.[1]

Karaktäristiskt är att man markerar distans till John Dewey, som spelat så stor roll för den västerländska pedagogikens utveckling. Oviljan riktas särskilt mot att Dewey genom att reducera skolans roll till att "skapa villkor, som främjar utvecklingen av barnens böjelser, intressen och förmåga" överskattar elevens förmåga att överblicka och hantera sitt eget inlärningsbehov. Dessutom anförs, att en sådan pedagogik vidgar de sociala klyftorna: elever med god social bakgrund och stöd hemifrån gynnas, medan de socialt handikappade saknar den utblick som är nödvändig för att studera självständigt.

Om Dewey avvisas på grund av sin "internalism" — dvs tron på att eleverna själva och deras inneboende förmåga har den avgörande betydelsen för hur undervisningsprocessen ska utformas — sa innebär det inte att hans motståndare, "externalisterna", accepteras. Motsättningen mellan internalister och externalister — de senare menar enligt läroboksframställningen, att "personlighetsutvecklingen helt och hållet är beroende av den yttre mil-

jön, och i första hand den som speciellt organiserats av läraren" — avfärdas i stort sett som en fortsättning på "den gamla striden mellan företrädarna för formell och real bildning".

Även idén om ett samhälle utan skola (företrädd i väst av bl a Ivan Illich och Nils Christie) avvisas bestämt, delvis av samma skäl som gör Dewey omöjlig: man riskerar vidgade sociala klyftor och överskattar barnens förmåga att själva sköta sina studier. Teorin framställs dessutom som alltför utilistisk och individualistisk: den "uppställer kunskapernas direkta användbarhet och förmåga att väcka intresse som huvudkriterier när det gäller att bestämma utbildningens innehåll, den driver kravet på individualisering till det absurda".

Idén om ett samhälle utan skola ges egentligen bara det erkännandet, att den är en protest mot den kapitalistiska utbildningsmodellen, men den protesten är valhänt och uttrycker i själva verket "handfallenheten hos en stor del av intelligentian i väst inför det kapitalistiska samhällets djupa kris".

Denna inställning demonstreras också på högsta utbildningspolitisk nivå. När utbildningsminister M A Prokofjev summerar utvecklingen under den 9:e femårsplanen 1971—75 och reflekterar över den sovjetiska skolans framtid, förklarar han mycket tydligt det yttersta skälet till att idén om den "bortdöende skolan" är oacceptabel: det är omsorgen om elevernas *allsidiga personlighetsutveckling*, som bestämmer ställningstagandet:

> Och hurdan ska skolan vara på 90-talet? I vilken form går den in i XXI:a århundradet? Sovjetiska vetenskapsmän och pedagoger delar inte de äventyrliga åsikter om skolans bortdöende, om orienteringen mot individualiserade undervisningsformer, byggda på superteknik, som har en rad borgerliga företrädare. Det är uppenbart, att framtidens skola är en skola, som måste garantera en maximalt harmonisk och allsidig personlighetsutveckling (ideologisk, vetenskapligt-kunskapsmässig, moralisk, arbetslivsorienterande, estetisk och fysisk). (Kalinin 1975 s 90)

Differentiering och individualisering

Den i väst vanliga differentieringen efter intelligenskvot eller fallenhet för vissa ämnen är naturligtvis oförenlig med den sovjetiska begåvningssynen och utdöms också bestämt i *Mellanskolans didaktik*.[2] Men där angrips inte bara förhållanden i väst; även de få sovjetiska skolorna för särskilt begåvade barn anses överflödiga, och deras metoder att rekrytera elever — kunskapstävlingar som kallas Olympiader, bl a — kritiseras skarpt:

> Olympiader och uttagningsexamina är knappast ett humant och pedagogiskt lämpligt sätt att bestämma ett barns begåvning. (*Didaktika srednej sjkoly* s 262)

Den sovjetiska begåvningssynen kräver, att problemet angrips på ett helt annat sätt:

> Att leta reda på färdiga begåvningar är inte lösningen på problemet. Problemet består i att fostra begåvning, att utveckla naturliga anlag, och det måste man kunna göra vid varje skola. (ibid)

Den typ av differentiering som den sovjetiska skolan satsade på då den införde en rad tillvalskurser i de nya undervisningsprogrammen — *differentiering efter elevernas intressen* — kan också (så långt de materiella resurserna tillåter, vilket är en viktig inskränkning) genomföras "vid varje skola".

Bilden av den sovjetiska skolans inställning till frågan om differentiering och individualisering är dock mindre entydig än ovanstående beskrivning antyder. Idéer om nivågruppering — dvs differentiering efter intellektuell förmåga (även om begrepp som begåvning eller intelligens inte åberopas) — inom klassens ram för att på så vis lättare åstadkomma individualisering framförs med stort eftertryck från många olika håll.[3] Men även bland förespråkarna för sådana arbetsformer är tron på klasskollektivets betydelse orubblig: vad eleverna individualiserat arbetar med ska på ett eller annat sätt — först och främst genom redovisning inför klassen — bli även kamraternas egendom. För att understryka vikten av denna tanke citerar A Budarnyj, en av "individualiseringspedagogerna", Marx:

> Individens utveckling är beroende av den utveckling, som alla andra individer, som han står i direkt eller indirekt förbindelse med, genomgår. (Budarnyj 1975; Nar Obr 1975:2 s 122)

Förrevolutionära traditioner

Med stor bestämdhet framställer sovjetiska pedagoger sin egen modell som den modernaste och mest progressiva lösningen på mänsklighetens undervisningsproblem, men trots detta tar man inte lika kategoriskt avstånd från gamla förrevolutionära traditioner som från modern västerländsk pedagogik. Detta något paradoxala förhållande kan delvis förklaras av att Lenins inställning till den gamla skolan var kluven: samtidigt som han kritiserade den för att den var verklighetsfrånvänd och genomsyrad av borgerlig klassmoral och tvingade på eleverna "en massa onödiga, överflödiga, döda kunskaper",

> visade han på nödvändigheten att ur det gamla undervisningsinnehållet ta allt det värdefulla, som i omarbetat skick kunde utnyttjas för att bygga upp en ny, sovjetisk skola. (*Didaktika srednej sjkoly* s 42)

Mer än 50 ar efter Lenins död är hans synsätt fortfarande aktuellt. Sålunda kan ännu 1976 1800-talspedagogen Usjinskij åberopas som "lärarnas lärare" av Pedagogiska Vetenskapsakademins president Stoletov.[4]

Usjinskij är det stora namnet bland de förrrevolutionära pedagoger som den sovjetiska skolan har kanoniserat, och hans inflytande inskränker sig inte till att han ofta aberopas i debatten; han är t ex representerad med inte mindre än 7 läsestycken för barn i läseboken för klass 1.

Denna märkliga fräschör hos en 1800-talspedagog förklaras bl a av hans ställningstagande i den för oss i väst nu alltmera brännande fragan om hur inlärningsstoffet i skolan ska bestämmas. Författarna till *Mellanskolans didaktik* papekar, att Usjinskij gick sin egen väg i debatten om formell och real bildning. A ena sidan avvisar han tanken pa möjligheten av att rent formellt utveckla elevernas tankeförmaga — *vad* de studerar är alltså inte likgiltigt, deras tankeförmaga utvecklas endast när de inhämtar verkliga och meningsfulla kunskaper. A andra sidan vill han inte heller acceptera den reala bildningens utilistiska syn — de kunskaper som eleverna tillägnar sig behöver enligt Usjinskij inte nödvändigtvis vara direkt tillämpliga i deras framtida verksamhet, de maste ocksa kunna tjäna som orienteringspunkter i tillvaron:

> Sålunda kan antikens historia inte på något vis vara tillämplig på människors praktiska verksamhet i vår tid, men kunskap om den antika historien kan hjälpa till att förklara det mänskliga samhällets historiska utvecklingsgång i dess helhet. (*Didaktika srednej sjkoly* s 37)

Som synes är släktskapen mellan Usjinskijs uppfattning om tankeförmågans utvecklingsmöjligheter och den moderna sovjetiska begåvningsuppfattningen lika uppenbar som den mellan hans avvisande attityd till en utilistisk bildningssyn och den sovjetiska skolans satsning pa litteraturhistoriska studier, moralisk fostran och *allsidig personlighetsutveckling*.

Om Usjinskijs plats i en snabbinventering av inhemska, "rättänkande" 1800-talspedagoger alltså är förklarlig, kan det uppväckande av andra skuggor ur pedagogikens förflutna, som företas i *Mellanskolans didaktik*, verka mera förvånande. Tjernysjevskij, Dobroljubov och Pisarev var ju deltagare i den allmänkulturella debatten snarare än undervisningsteoretiker. Att de ändå tilldelats framträdande roller i berättelsen om den ryska pedagogiska tankens väg genom tiderna beror pa att de var demokrater: de trodde på de andliga resurserna även hos de människor, som av sociala och andra skäl aldrig ges tillfälle att visa dem. Bl a den sidan hos Usjinskij är det som betonas i följande utdrag ur en jubileumsartikel från 1974:

> Rysslands väldiga möjligheter kan förverkligas med hjälp av en väl upplagd folkupplysning — sådan var K D Usjinskijs demokratiska inriktning. Omsorgen om folkets väl och dess upplysning, om människans allsidiga utveckling och om en fostran som ger henne "ett gott hjärta och ett gott förstånd", förmådde denne vetenskapsman att utarbeta en vetenskaplig teori för uppfostran. (Ganelin/Zentjenko 1974)

Den dominanta lärarrollen

Man kan kanske vänta sig, att en skola, som gärna åberopar gamla traditioner, också tillämpar traditionella undervisningsmetoder. Den sovjetiska skolan motsvarar också utan tvekan många sådana förväntningar. Mest iögonenfallande är kanske den dominanta lärarrollen: läraren tycks först och främst vara en frontalundervisare och förmedlingspedagog, som håller klassen i sin hand och *lär ut* kunskaper.

Emellertid är det inte bara metodiskt, i det löpande praktiska undervisningsarbetet, som lärarens roll accentueras. Redan i synen på litteraturläraren som en "propagandist" och "fostrare" (se avh s 27 f), dvs redan i uppfattningen om hur förhållandet mellan elever och lärare bör vara *på ett allmänmänskligt, personligt plan*, finns en stark garanti för den dominanta lärarrollens fortbestånd. Denna föreställning om läraren som ett föredöme märks även i mera direkt ämnesmetodiska anvisningar i litteraturprogrammet:

> Den emotionellt-estetiska upplevelsen av litterära verk ska främjas av lärarens levande ord — hans inledande berättelse om författarens liv eller om de historiska händelser, som återges i verket . . . (Litteraturprogrammet 1971/72 s 39)

Ännu tydligare blir denna inställning i programmets anvisningar om hur högläsning ska bedrivas:

> Lärarens väl förberedda mönsterlösning måste uppta stort utrymme på lektionen. Förmågan att läsa uttrycksfullt och lära barnen en logiskt riktig och emotionell läsning är ett av de viktigaste kriterierna på lärarens metodiska mästerskap. (ibid s 40)

Allt detta gör, att den dominanta lärarrollen — hur otidsenlig den än kan förefalla utifrån västerländska bedömningsgrunder — säkerligen inte är allvarligt hotad. Visserligen förekommer såväl grupparbete som självständigt arbete med individuella uppgifter, och det är rentav mycket påfallande, med vilket eftertryck ledande litteraturpedagoger numera förespråkar arbetsformer, som gynnar elevernas självständighet. Men å andra sidan tycks motståndet mot nya undervisningsmetoder vara stort ute i lärarkåren. Indirekt framgår detta av de ymnigt förekommande uppmaningarna att tillämpa moderna undervisningsmetoder — om entusiasmen för undervisningsmyndigheternas innovationer vore mera utbredd, skulle de knappast behövas. Då och då tar sig lärarkårens konservatism även mera direkta uttryck. Sålunda finner t ex en georgisk delegat vid en litteraturpedagogisk kongress i Uljanovsk 1974 det nödvändigt att framhålla, att "eleverna får den grundläggande kunskapsmängden medelst traditionella metoder" — kanske på

grund av att kongressdeltagarna i övrigt framställer starka krav på "problemundervisning" och metoder, som befrämjar elevernas självständighet.[5]

Emellertid är det kanske onödigt att se någon motsättning mellan lärarens auktoritet och nya, mera självständiga arbetsformer. Lärarens ställning bygger, som vi nyss konstaterat, inte bara på undervisningsmetodikens bräckliga grund, utan i ännu högre grad på det mänskliga samspelet i undervisningsprocessen. Att lärarauktoriteten just i detta samspel rentav betraktas som en pedagogiskt verksam faktor framgår t ex av följande kommentar till en undersökning av blivande litteraturlärares attityder till det ämne de i framtiden ska undervisa i:

> För många av de unga ger själva begreppet litteraturlärare associationer till en föreställning om en human personlighet och ett mönster i fråga om moraliskt uppträdande. De anser, att endast en människa, vars moraliska gestalt harmonierar med de höga ideal, om vilka det är hans sak att tala, verkligen kan undervisa i litteratur och lära andra att förstå den. Om detta saknas kan inget som helst pedagogiskt mästerskap rädda saken. (Sigal 1975)

En av delegaterna på 25:e partikongressen 1976, studierektorn och litteraturlärarinnan O K Gutseva, förefaller rentav i sin person förena den progressiva och den auktoritativa lärartypen: det är enligt hennes mening utomordentligt "viktigt att vi, de äldre, framstår som auktoritativa rådgivare", som kan styra elevernas "böjelse för det nya in i rätt fåra, lära de unga att finna sin plats i livet" osv, men samtidigt gör hon följande metodiska principdeklaration för arbetet i klass 10:

> Den princip som jag följer är att intressera alla barnen för det gemensamma arbetet utifrån deras böjelser, kunskaper och färdigheter. Stor uppmärksamhet har jag ägnat at självständigt arbete med sovjetisk litteratur. Barnen har med nöje förberett föredrag över läsningen utom klassen: några har med intresse berättat om en författares liv, andra tyckte om berättelser om handlingen, och en stor del av eleverna har analyserat gestalter med generös textexemplifiering. Sådana lektioner tyckte vi om. (*Lit v sjkole* 1976:3 s 6)

Mycket viktigt är att man inte utan vidare jämställer den *dominanta* lärarrollen i den sovjetiska skolan med en *auktoritär* lärarroll. De läraregenskaper som värdesätts i Sovjetunionen är i själva verket i många avseenden desamma som i Sverige. I en artikel om lärarpersonlighet i tidskriften *Voprosy psichologii (Psykologiska frågor)* betonas t ex särskilt förmågan att kommunicera med eleverna, att sätta sig in i deras situation, att få dem att arbeta självständigt, att väcka deras intresse, att organisera arbetet, att uttrycka sig på ett adekvat sätt. En god lärare är vidare intresserad och fascinerad av sitt eget ämne, han betraktar en tystlåten och sluten men arbetsam elev som ett potentiellt större problem än en "mycket svårdiscipline-

rad elev, som kommit på efterkälken med studierna."[6] Att en schablonmässigt auktoritär läraroll är av ondo är man väl medveten om — en lärare måste vara trogen sin egen natur:

> Men uttrycket måste motsvara den allmänna personliga läggningen hos den som uttrycker sina tankar, känslor och önskningar. Om en till naturen mycket godhjärtad och mjuk människa börjar spela hotfull och sträng pedagog, kan effekten av hans påverkan bli mycket kortvarig och inom några minuter framkalla en reaktion hos eleverna, som är helt motsatt den avsedda. (Gonobolin 1975 s 105)

För den skull bör man inte föreställa sig att allmän snällhet framställs som eftersträvansvärd. Idealet är i stället den *auktoritative* läraren:

> Vanligen visar barnen kärlek till och respekt för en krävande lärare, som dock inte undertrycker deras personlighet. (ibid s 108)

Sedan är det en annan sak att ett auktoritärt samhälle som det sovjetiska naturligtvis i praktiken trots allt ofta förvandlar denna auktoritativa lärarroll till en *auktoritär*. Exemplen på detta förhållande är många.[7] Här blir alltså konflikten mellan höga ambitioner och jordnära realiteter särdeles tydlig.

Hänsynen till elevernas intressen

Även om den sovjetiska skolan alltså medvetet odlar lärarauktoriteten vore det fel att föreställa sig att den inte gör nagot för att tillvarata också elevernas naturliga intresse av att delta aktivt i undervisningsprocessen: redan det "heuristiska samtalet", den kanske vanligaste arbetsformen i litteraturundervisningen, kräver elevernas aktiva medverkan även vid genomgång av nytt stoff. Därutöver förekommer en rad undervisningsmetoder, som kräver höggradig elevaktivitet, något som i viss man redan framgått vid granskningen av läroböckernas fråge- och uppgiftsmaterial.

Men en skolas attityd till sina elever visar sig förstås inte bara i hur stor mängd av det praktiska lektionsarbetet som den överlåter åt dem att utföra. En mera tillförlitlig uppfattning om synen på eleverna torde man få vid en bedömning av hur skolan beaktar deras erfarenhetsvärld, hur den respekterar deras personlighet och inre liv.

Att den sovjetiska skolan inte betraktar sina elever som själlösa undervisningsobjekt utan tvärtom räknar med att de har stora intellektuella och moraliska utvecklingsmöjligheter torde ha framgatt tidigare i denna framställning. Ytterligare ljus kastas över denna fråga av en dagsaktuell debatt om hur litteraturundervisningen skulle kunna förbättras. Den initierades av N Ja Mesjtjerjakova och L Ja Grisjina i en artikel, som handlar om nödvändigheten av att beakta litteraturkursens dynamik: elevernas förhållande till litteraturen befinner sig under hela skoltiden i utveckling, och artikelförfattarna vill bringa systematik i denna genom att konsekvent stimulera den

emotionella sidan av elevernas litteraturupplevelser i stället för den logiskt-analytiska, som dagens textbehandling i alltför hög grad sägs bygga pa. Det mål man därvid bör sikta mot är närmast den idealtyp av läsare, som författarna egentligen skriver för. Mesjtjerjakova och Grisjina har undersökt, hur stora författare beskrivit en god läsare:

> Försöker vi generalisera författarens föreställningar om "sin" läsare, upptäcker vi likheten i kraven pa det "psykologiska" porträtt, som ordkonstnären räknar med i sitt skapande arbete. Som oundgängliga drag i detta porträtt bör först och främst räknas utvecklad fantasi, emotionell uppfattnings- och reaktionsförmaga samt klart, kritiskt förstånd. (Mesjtjerjakova/Grisjina 1976 s 30)

Även om det inte rader nagon strid om denna malsättning, är meningarna om hur man ska na dit delade. Mot Mesjtjerjakova och Grisjina vänder sig med varierande eftertryck och utifran olika utgangspunkter olika debattörer. Alla har dock det gemensamt, att de i hög grad ser pa undervisningsprocessen ur elevernas synvinkel. O G Zentjenko anser, att den traditionella undervisningen förfogar över erforderliga medel, men att dessa inte används pa ett ändamålsenligt sätt — eleverna tränas inte tillräckligt att *självständigt* tillämpa kunskaperna. Historiska data och fakta blir inte till en färdighet att ställa litteraturen i relation till en historisk verklighetsbakgrund, litteraturteoretiska kunskaper omvandlas inte till verktyg, som eleverna självklart tillgriper i arbetet med en text.[8]

Om Zentjenko alltsa betonar vikten av att elevernas studier görs mera självständiga, framhaller saväl N N Semjonova[9] som R F Brandesov[10] "den skapande metodikens" möjligheter. Semjonova vill satsa ännu mera pa högläsning och teckningar till episoder som läses, medan Brandesov (som själv tidigare utförligt och konkret betonat värdet av en emotionellt laddad atmosfär under lektionerna[11]) reagerar ganska häftigt mot den stelbenta systematik han tycker sig se i Mesjtjerjakovas och Grisjinas program för utvecklande av elevernas fantasi och emotionella receptivitet. Han menar att ett sadant program är främmande för litteraturämnets karaktär och lånar en aforism av den berömde sovjetpedagogen Suchomlinskij för att uttrycka sin inställning: "Kärlek till poetiskt skapande kan inte odlas utan skapande verksamhet." Han vill alltsa att eleverna ska visa vad de upplever i litteraturen genom att skapa själva och föresprakar lekmetoder (igrovye prijomy), muntliga illustrationer, teckningar, högläsning, dramatiseringar, fotografering, modellering, diktförfattande m m. Det kan vara värt att notera, med vilket eftertryck Brandesov hävdar elevernas intressen, trots att undervisningen förefaller vara sa lärardominerad i dagens sovjetiska skola (citatet har han den här gangen lånat fran en annan pedagogisk tänkare i Sovjetunionen — A N Luk):

Men inte mindre viktig är lärarens allmänna inställning till elevernas originalitet och egenart: "Ibland är detta mera väsentligt än lärarens egen skapande potential".

Undervisningsmetoder

Det senaste decenniets väldiga omvälvningar på skolans område i Sovjetunionen har inneburit en genomgripande utveckling även för pedagogikens och metodikens del. Vi har t ex redan sett, hur L V Zankovs principer om en *hög svårighetsgrad* och ett *högt tempo* (båda för att uppnå den för en framgångsrik undervisning "nödvändiga intellektuella anspänningen") i skolarbetet och en *överföring av teoretiskt kunskapsstoff från högre klasser till lägre* har påverkat skolans stadieindelning och haft betydelse för hur enskilda ämneskurser struktureras.[12] I själva verket har en sovjetisk lärare i dag tillgång till en väl genomtänkt, systematiserad och vetenskapligt klassificerad undervisningsmetodik, som en svensk kollega kanske kan ha anledning att avundas honom. Här ska — innan vi går in på litteraturundervisningens ämnesmetodik — först presenteras de fem huvudsakliga undervisningsmetoder, som den sovjetiska pedagogiska vetenskapen brukar tala om:[13]

Explikativt-illustrativ metod (objasnitelno-illustrativnyj metod) kännetecknas av, "att läraren meddelar eleverna färdig information med olika medel, och eleverna tar emot och tillägnar sig denna information och fixerar den i minnet".

Reproduktiv metod (reproduktivnyj metod) utgör ett komplement till den föregående: "De kunskaper man får som resultat av den explikativt-illustrativa metoden skapar inte handlag och färdigheter att utnyttja dessa kunskaper. För att eleverna ska tillägna sig handlag och färdigheter och samtidigt nå upp till en andra inlärningsnivå organiserar läraren genom ett system av uppgifter elevernas verksamhet så, att de vid upprepade tillfällen får återuppliva de kunskaper, som förmedlats till dem, och de arbetsmetoder, som demonstrerats för dem."

Problemframställning (problemnoje izlozjenije) innebär, "att läraren uppställer problemet och själv löser det, varvid han dock visar vägen till lösningen i dess verkliga, men för eleverna tillgängliga motsägelser, och frilägger tankens rörelser på vägen till lösningen. Betecknande för denna metod är att läraren visar exempel på vetenskapligt kunskapsinhämtande och vetenskaplig problemlösning, 'kunskapens embryologi', och att eleverna kontrollerar, att denna tankerörelse är övertygande, i tankarna följer med i dess logik och tillägnar sig lösningen på helhetsproblemet etapp för etapp."

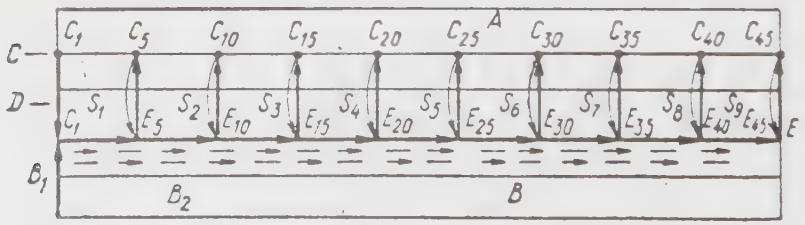
Heuristisk eller delundersökningsmetod (tjastitjno-poiskovyj ili evristitjeskij metod) kan i praktiken tillämpas på många olika sätt men syftar alltid till att förbereda eleverna för självständigt problemlösningsarbete genom att lä-

ra dem upptäcka och lösa deluppgifter inom det större problemets ram. Ett sätt kan vara att lata eleverna ställa frågor till en bild, ett annat att de får tillämpa och demonstrera självständigt logiskt och systematiskt tänkande på olika vis, t ex genom att uppställa och förevisa beviskedjor, dra slutsatser ur givna fakta, framställa en hypotes, göra upp en plan över punkterna i ett försvar för denna hypotes osv. Den särskilt med tanke på litteraturundervisningen viktigaste varianten av denna metod är nog "det heuristiska samtalet, som består av en serie inbördes sammanhängande fragor, som var och en utgör ett steg på vägen mot en lösning av problemet, och som i de flesta fall kräver att eleverna inte bara upprepar sina kunskaper, utan ocksa att de i liten skala söker nya kunskaper".

Forskningsmetod (issledovatelskij metod) är en "sedan länge oundgänglig" metod pa inlärningsprocessens "tredje nivå". Den är "ett sätt att organisera elevernas arbete med lösningen pa för dem nya problem pa ett undersökande och skapande vis. Eleverna löser problem, som samhället redan har löst, och som är nya endast för skolbarnen. Däri ligger den stora pedagogiska styrkan i sadana problem. Läraren ger eleverna ett eller annat problem, som de självständigt ska utforska, han känner till dess resultat, hur det ska lösas och vilka drag av skapande verksamhet, som maste läggas i dagen under arbetet med problemets lösning. Just i och med detta kan man genom att konstruera ett system av sådana problem ombesörja, att eleverna arbetar på ett sätt, som successivt leder till att nödvändiga drag av skapande verksamhet uppstår."

Lektionen; Kudrjasjevs lektionstypologi

Det faktum, att det existerar ett metodologiskt klassifikationssystem, innebär naturligtvis inte i sig att litteraturlärarens val av arbetssätt är en självklar och okomplicerad handling. Söker han hjälp med att omvandla metodologin i praktiskt lektionsarbete i en modern handbok som *Mellanskolans didaktik*, finner han bl a följande modell för lektionens utformning, som visserligen ställer krav pa metodisk vakenhet in i minsta detalj, men som torde vara i abstraktaste laget för att kunna vara till någon större praktisk nytta:[14]



Förklaringar: A = läraren; B = eleverna; C = lektionens mal; D = undervisningens didaktiska apparat, dvs lektionsarbetets innehåll, medel, metoder; S_1 etc = undervisningssituationer; E = resultat.

Till större hjälp för en litteraturlärare i en svår metodvalssituation är nog N I Kudrjasjevs konkreta och detaljerade typologi för litteraturlektioner.[15]

Enligt Kudrjasjev bör litteraturundervisningen ständigt kännetecknas av tre huvudkaraktäristika: först och främst är litteraturen en konstart, och "konstens andhämtning, dess skönhet och kraften av dess påverkan på elevernas personlighet, det är huvudsakligen det, som bestämmer litteraturlektionens egenart"; för det andra är "litteraturen den huvudkälla, ur vilken man inhämtar språkets rikedomar"; för det tredje måste litteraturundervisningen vara vetenskaplig och meddela eleverna marxistiskt-leninistiska och litteraturvetenskapliga kunskaper.

På dessa litteraturundervisningens tre huvudfunktioner bygger Kudrjasjev sedan sin typologi: dominerar någon av funktionerna under lektionsarbetet, så föreligger någon av följande lektionstyper:

1. Lektioner, som ägnas studium av skönlitterära verk
2. Lektioner, som ägnas studium av litteraturteori och -historia
3. Språkfärdighetslektioner

Dessa lektions*typer* har som underavdelningar olika *slag* (vidy) av lektioner. Lektionstyp 1 har tre underavdelningar:

1. Lektioner, som ägnas den konstnärliga upplevelsen av verket
2. Lektioner, som ägnas fördjupat arbete med texten
3. Lektioner, som generaliserar och sammanfattar textstudiet

Först ytterligare ett steg nedåt i detta klassifikationssystem når vi det konkreta undervisningsarbetets fasta mark. Varje *slag* av litteraturlektion har ett stort antal möjliga *varianter,* alla med samma mål, och en del av dessa beskriver Kudrjasjev med en viss detaljrikedom. För lektionstyp 1:1 anger han följande varianter:

Första varianten: Läraren berättar om författarens (i exemplet Pusjkins) popularitet och ställer "problemfrågan": varför förhåller det sig på det viset? Han framhåller, att det vid Pusjkinstudiets slut kommer att bli möjligt att besvara den frågan.

Klassens tidigare erfarenheter av Pusjkins författarskap inventeras, läraren läser högt, citerar samtida omdömen om författaren, föreslår eleverna att läsa upp dikter eller textavsnitt av författarens hand, nu eller på följande lektioner. Läraren läser också själv dikter av Pusjkin som han tycker om och/eller spelar dikter på grammofon.

Andra varianten: Läraren visar på film eller stillbilder platser som har anknytning till författarens biografi och litterära verksamhet. En sådan "fantasiutflykt" kan förstås också utföras till ackompanjemang av diktläsning och samtal kring författarens verk. Eleverna far som uppgift att förbereda uppläsning av dikter eller textavsnitt efter eget val.

Tredje varianten: Eleverna framträder med uppläsning av texter, som kan illustrera bredden i författarens tematik, genreval o dyl. Läsningen kommenteras och analyseras av läraren och den övriga klassen och utgör alltså underlag för ett samtal kring författaren. Liksom i föregående varianter ska eleverna sedan förbereda högläsning efter eget skön.

Fjärde varianten: Denna variant tillämpas i ett senare stadium av ett större temastudium. Några elever redovisar iakttagelser de gjort i föredragsform, andra interfolierar med väl genomtänkt högläsning. Grammofon- eller bandinspelningar av dikter och — om dikterna tonsatts — insjungningar kan också utnyttjas, varvid olika inspelningar av samma dikt (romans) kan diskuteras.

Femte varianten: Denna variant avslutar ett större temastudium. Den ryska termen lyder *urok-kontsert, konsertlektion,* och betecknar en lektion, som helt och hållet ägnas väl preparerad högläsning.

För lektionstyp 1:2, alltså *lektioner, som ägnas fördjupat arbete med texten,* anger Kudrjasjev tre (av många möjliga) varianter:

Första varianten: Eleverna medvetandegörs om ett föreliggande större temastudium genom att läraren lämnar ut en lektionsplan, fördelar grupp- och individuella uppgifter, lämnar upplysningar om vad som ska läsas till vissa data, om bredvidläsningslitteratur, arbetsmetodik osv. Lektionen är alltså av administrativ karaktär.

Andra varianten benämns *analyserande läsning* och bedrivs såväl i föreläsningsform, varvid läraren gör en mönsteranalys, som självständigt, varvid eleverna arbetar med uppgifter. En lektion kan i sin helhet ägnas åt antingen den ena eller andra typen av verksamhet. Det ofta rekommenderade greppet att jämföra olika versioner av samma text föreslås även här. En variationsmöjlighet är också att lära eleverna att ur en text samla material till en framställning om t ex huvudpersonens karaktärsutveckling, miljöskildringens betydelse eller författarpositionen i ett större verk.

Tredje varianten innebär att eleverna tillämpar de kunskaper som inhämtats under analysarbetet i klassen på en främmande text, varvid de analyserar, bedömer, recenserar osv denna text.

Även för lektionstyp 1:3, *lektioner, som generaliserar och sammanfattar textstudiet,* anges tre varianter:

Första varianten: Urok-disput, "disputationslektion", kan inte helt jämställas med en vanlig svensk diskussionslektion. Kraven på inläggens faktaunderlag och argumentationens logiska hållfasthet ställs så högt, att varianten anses vara "omöjlig och meningslös" om inte eleverna har stora faktakunskaper och har ådagalagt starkt intresse och skilda ståndpunkter tidigare un-

der temastudiet. Läraren sammanställer synpunkterna och gör en "riktig" summering.

Andra varianten: Lärarens summering bygger på elevföredrag.

Tredje varianten: Läraren gör sin summering i föreläsningsform.

För lektionstyp 2, som alltså ägnas studium av litteraturteori och -historia, anger Kudrjasjev fem underavdelningar, alltså *slag* av lektioner, men dissekerar sedan inte denna kategori ytterligare: han anger alltså inga *varianter*. De fem *slag* av lektioner som anges är följande:

2:1 Lektioner för inlärande av litteraturteoretiska begrepp.
2:2 Lektioner, som ägnas studium av vetenskapliga och litteraturkritiska artiklar.
2:3 Lektioner om författarens biografi.
2:4 Lektioner, som bygger pa litteraturhistoriskt material.
2:5 Lektioner för sammanfattning, repetition, förhör.

Även vad beträffar lektionstyp 3, språkfärdighetslektioner, gar Kudrjasjev endast ett steg nedat i klassifikationssystemet. Han nämner fyra *slag* av språkfärdighetslektioner:

3:1 Lektioner, som ägnas skapande arbeten kring livserfarenheter och skönlitteratur eller konst. (Här avses alltså språkträning med utgangspunkt i direkta livsiakttagelser, kommentarer till och recensioner av litterära verk, tavlor etc.)
3:2 Lektioner, där eleverna lär sig ge sammanhängande muntliga svar och halla föredrag.
3:3 Uppsatsskrivning.
3:4 Analys av uppsatser. (Läraren gar igenom klassens uppsatser och förklarar med förebildliga och avskräckande exempel hur uppsatser bör skrivas.)

Kudrjasjev framhaller, att hans typologi är att betrakta som ett utkast. Hans systematik har ju också uppenbara brister, och fr a är det själva *inventeringen av lektionstyper* som är av intresse för oss, eftersom den later oss blicka in i det praktiska klassrumsarbete som bedrivs i den sovjetiska skolan. Man kan väl förmoda, att Kudrjasjev också har ett *normativt* syfte med sin typologi, men han gör a andra sidan inte anspråk pa att ha uppfunnit de lektionsvarianter han presenterar — han menar sig i stället ha kartlagt och systematiserat lektionstyper som förekommer i undervisningsarbetets vardag. Det är alltså *verklig* litteraturundervisning han bekantar oss med.

Kudrjasjevs typologi har väckt ett visst intresse och redan börjat kompletteras. A M Sapir har t ex tagit upp fragan om hur ett system av individuella uppgifter, som han och hans kollegor använder i Sverdlovsk, skulle kunna inordnas i Kudrjasjevs system.[16]

Ippolitovas föreläsningstypologi

Andra klassifikationsförsök, fast i mindre skala och helt vid sidan om Kudrjasjevs skapelse, kan också vara intressanta, eftersom de kan berika våra föreställningar om vad som händer i de ryska klassrummen på litteraturtimmarna. Ett sådant har utarbetats av M I Ippolitova och har den intressanta titeln *Lärarens föreläsning och elevernas aktivitet:*[17]

Föreläsning med problemdevis
(Genom att inledningsvis med ett citat ange problemställningen i sitt föredrag, åstadkommer läraren, att eleverna lyssnar mera aktivt.)

Föreläsning med samtalsmoment

Föreläsning med problemfrågor och -uppgifter

Föreläsning med kontrollmoment
(Eleverna sammanställer t ex en plan över innehållet i föreläsningen och ställer frågor till läraren. Ibland kan denne också be eleverna "recensera" hans föredrag, varvid alltså även ett moment av kritik och bedömning förs in i kontrollfunktionen.)

Föreläsning med inslag av skapande verksamhet
(Denna föreläsningstyp kan användas till att utveckla transferfunktionen i elevernas litteraturupplevelse. Ippolitova exemplifierar: När klassen läst Nikolaj Ostrovskijs *Så härdades stålet* får eleverna visa sin förståelse för denna roman genom att anföra och diskutera samtida "Kortjaginar", alltså moraliska och ideologiska arvtagare till romanens huvudperson, Pavel Kortjagin.)

Det intresse för "problemundervisning", som kan förmärkas hos Ippolitova, delas av de flesta tongivande litteraturpedagoger i den dagsaktuella debatten. Som ett exempel pa detta förhallande kan man se en artikel, där S I Bryzgalova med exempel ur litteraturkursen visar hur problemundervisning kan tillämpas på alla sovjetpedagogikens fem huvudmetoder: den explikativt-illustrativa, problemframställningen, den reproduktiva, den heuristiska och forskningsmetoden.[18]

Sammanfattning

Någon fullständig bild av den sovjetiska litteraturundervisningens metodik kan en kortfattad redogörelse som den ovanstående naturligtvis inte ge. Här har först och främst *lektionsmetodiken* diskuterats, medan olika *metodiska grepp* (som t ex Chmarskijs intressanta jämförelsemetodik[19]) inte särbehandlats, främst därför att en sådan diskussion i viss mån redan förts i redovisningen av läroböckernas fråge- och uppgiftsmaterial.

Men inte ens lektionsmetodiken har förstås beskrivits uttömmande. Så har t ex aldrig *exkursionslektionen* nämnts, trots att den förefaller att vara

relativt vanlig och ibland tar sig former, som om inte annat har stort kuriositetsintresse för en västerländsk betraktare. Syftet med att lämna klassrummet kan sålunda vara att förbereda studiet av ett litteratureoretiskt begrepp som *epitet* — det är det som driver I V Rozenberg och hennes femteklassare att ge sig ut i den höstliga naturen och samla iakttagelser om exempelvis "hur olika träd 'möter' hösten", iakttagelser, som sedermera ska motivera adjektiven i Pusjkins höstdikter och fylla dem med reellt innehåll.[20]

Ändå har denna mycket hastiga presentation av sovjetisk undervisningsmetodik visat på några väsentliga saker. Den ledande princip, som den ryska skolan följer, eller säger sig följa, är *omsorgen om elevernas allsidiga personlighetsutveckling*. Det är denna omsorg som betingar dess avståndstagande från västerländsk pedagogik, som enligt sovjetisk syn dels lämnar barnen en frihet i förhållande till sitt studiearbete, som de inte är mogna för, dels också är alltför utilistiskt inriktad och låter nytta och spontant intresse avgöra vilka kunskaper som ska läras in. Det är denna omsorg som ligger bakom kanoniserandet av t ex 1800-talspedagogen Usjinskij och bl a hans idé om att endast *meningsfulla* — men inte nödvändigtvis *direkt nyttiga* — kunskaper utvecklar elevernas tänkande. Och det är naturligtvis denna omsorg, som möjliggör den säregna, emotionella tonen i sovjetisk litteraturpedagogik (eleverna ska nämligen inte bara tränas att tänka logiskt-analytiskt).

Denna omsorg innebär också en garanti för att den dominanta lärarrollens och klassundervisningens (med dess kollektiva fostran!) ställning inte är allvarligt hotad av de strävanden mot individualisering, som gör sig gällande i den aktuella debatten. Viljan att slå vakt om lärarrollen märks t ex i Rotkovitjs bok om den sovjetiska litteraturundervisningens historia:

> Ägnas uppmärksamheten på lektionerna företrädesvis problemsituationer och undersökande uppgifter, kan — samtidigt som elevernas intellekt utvecklas — lektionens allmänbildande och informativa funktion, som är så oumbärlig för eleverna, begränsas och lärarens roll inskränkas. (Rotkovitj 1976 s 110)

Noter:

1 *Didaktika srednej sjkoly* ss 36—41.
2 a a s 254 ff.
3 Se t ex Budarnyj 1975, Rabunskij Grebennikov/Gusakov/Bukov 1975, Rusakov 1975, Sapir 1976.
4 *Ogonek* 1976:4 s 12.
5 *Literatura v sjkole* 1975:1 ss 38—45.
6 Gonobolin 1975 s 103.
7 Se t ex Nilsson 1976 och — för de konkreta exemplens skull — *Literaturnaja gazeta* 1978:25: *"Sjkola, literatura, nravstvennost"*.
8 Zentjenko 1977.
9 Semjonova 1976.
10 Brandesov 1976.
11 Brandesov 1975.
12 Se t ex Kasjin 1976, s 109.
13 De fem huvudmetoderna refereras här enligt *Didaktika srednej sjkoly*, ss 146—184.
14 ibid s 205.
15 Kudrjasjev 1974.
16 Sapir 1976.
17 Ippolitova 1976.
18 Bryzgalova 1974.
19 Chmarskij 1975.
20 Rozenberg 1975.

KAPITEL 12

Analysmodeller

Som den första av tre huvudorsaker till att eleverna i de tre högsta klasserna i den sovjetiska skolan ibland ådagalägger bristfälliga litteraturkunskaper nämner T Kurdjumova vid undervisningsministeriet i Ryska Rådsrepubliken

> en ensartad standardmetod att analysera skaparkraften hos olikartade författare i olikartade verk. (Kurdjumova 1973 s 50)

Uppenbarligen har den metodiska bredden i den sovjetiska litteraturundervisningens teori inte alltid någon direkt motsvarighet i det praktiska klassrumsarbetet. Ändå finns det en ganska rik flora lärarhandledningar och praktiska metodiska anvisningar att tillgå, som konkret visar hur *litteraturprogrammet* kan omsättas i praktiskt undervisningsarbete. Det är ur sådana anvisningar materialet till framställningen i detta kapitel har hämtats.

Metodiska rekommendationer

Särskild auktoritet och genomslagskraft har nog de *metodiska rekommendationer till planering av litteraturlektionerna*, som publiceras i *Litteraturen i skolan (Literatura v sjkole)*, en tidskrift, som med sin upplaga på över 300 000 exemplar har unika möjligheter att nå litteraturlärarna, som inom det huvudsakliga spridningsområdet — RSFSR (dvs Ryska Rådsrepubliken inom SSSR) — är c:a 230 000 i slutet av 70-talet.[1] I dessa "metodiska rekommendationer ges en konkret, detaljerad redovisning av kursen, som torde ha stor genomslagskraft ute i skolorna. För säkerhets skull anges rentav att "rekommendationerna inte är obligatoriska och de enda möjliga".[2]

För att så vitt möjligt fånga atmosfären i dessa rekommendationer har jag valt att oavkortat återge anvisningarna för det ganska korta temastudiet "Shakespeare" i klass 9.[3]

Analysmodell Hamlet

W Shakespeare

113:e lektionen. Shakespeare och hans tid.

I. Föredrag. Renässansens epok. De största konstnärerna. Den store dramaturgens liv och diktning. Shakespeares teater. Shakespeares tragedier, deras återspeglande av motsägelserna i hans tid och "eviga", allmänmänskliga frågor. Den encyklopediska bredden i behandlingen av företeelser i livet, det filosofiska djupet, spänningen i de moraliska konflikterna, den höga humanismen i Shakespeares dramaturgi ("Romeo och Julia", "Kung Lear",

"Otello", "MacBeth"). Shakespeare i Ryssland: Pusjkin, Belinskij och Turgenjev om Shakespeare. Shakespeare på den nutida scenen och på film. Shakespeare i översättningar av sovjetpoeter.

II. Läsning av sonetterna 66 och 130 i S Ja Marsjaks översättning och S Ja Marsjaks sonett till Shakespeare.

Hemläxa: Att läsa igenom tragedin "Hamlet".

114:e lektionen: "Ur led är tiden; ve att jag är den
som föddes att den vrida rätt igen."

I. Samtal om de första intryck, som läsningen av "Hamlet" framkallat. (Not: Det är önskvärt, att man på icke lektionstid kan titta igenom diafilmen "Shakespeare och hans tragedi 'Hamlet' ".)

II. Kommenterad läsning av delar av akt I—II av "Hamlet". Syftet med kommentarerna är att följa hur sorgen hos en son, som förlorat sin far, förvandlas till en känsla av sorg och vrede hos en man, som betraktar det som sin skyldighet att försvara de höga och eviga värden, som skymfats.

Hemläxa: Att läsa igenom akterna III—IV och i texten leta reda på material till svaret på frågan: varför kallade Hamlet Danmark och hela världen ett fängelse?

115:e lektionen: "Danmark är ett fängelse."

Kommenterad läsning av akt III—IV. Syftet med kommentarerna är att visa den värld av ondska, mot vilken den danske prinsen tar upp sin ensamma kamp. Vari ligger de kämpande sidornas styrka och svaghet?

De skymfade moderskänslorna, den skymfade kärleken. Hamlets mor och älskade som ofrivilliga medhjälpare till hans fiender. Ofelia som tragisk gestalt. Fördömandet av en värld, där familjebanden bryts, där kärlek och vänskap går under.

Hemläxa: Att läsa akt V av tragedin.

116:e lektionen: "Där brast ett ädelt hjärta."

Kommenterad läsning av delar av akt V. Syftet med kommentarerna är att lägga i dagen tragedins filosofiska mening. Hamlet är en tänkare. Hans monologer är en tankarnas rörelse och kamp, inte stelnade dogmer, utan försök att nå sanningen, tvivel, motsägelser och bittra paradoxer. Analysen av tillvarons grundläggande frågor och den skoningslösa självanalysen. Sambandet mellan Hamlets reflektioner och det höga mål, som står framför honom.

Hemläxa: 1. Att förbereda korta föredrag om det sammansatta och motsägelsefulla i Shakespeares gestalter: "Min synd är svår, den stinker himmelshögt" (kung Claudius), "Du vänder mitt öga in i djupet av min själ, där ser jag fläckar, svarta stygga fläckar, som ej gå ur" (drottning Gertrud), "Hamlets hämnd och Laertes' ", "Jag är en gammal romare, ej dansk" (Horatio). 2. Att förbereda uttrycksfull högläsning i roller av sådana avsnitt ur "Hamlet", som kan illustrera föredragen och lärarens föreläsning på den 117:e lektionen.

117:e lektionen: "Att hålla fram liksom en spegel för naturen" . . .

I. Föreläsning, ackompangerad av elevernas föredrag och högläsning. Shakespeares krav på scenkonsten ("Hamlet", akt III, scen 2). Realismen i tragedin "Hamlet". Den psykologiska analysens djup. Föreningen av tragiskt och komiskt. De höga tragiska karaktärerna. Mångsidigheten, komplexiteten hos Shakespeares gestalter. Deras olika utföranden på scenen.

II. Några avsnitt av ljudantologins[4] Hamlet-inspelning avlyssnas.

III. Lärarens avslutande anförande. Begreppen tragedi och tragisk samt egenheter i Renässansens realism. Den stora Shakespeare-tragedins odödlighet.

Hemläxa: Att förbereda högläsning av Goethe-dikter enligt lärarens anvisningar.

Kommentar till analysmodellen

Tema: Shakespeare-temat skiljer sig i många avseenden från andra temastudier i klass 9. Det är kort — dess 5 timmar kan jämföras med Dostojevskij-temats 12 och Tolstoj-temats 24[5]. Det berör dessutom icke-rysk litteratur från renässansen, alltså en tidsepok, som ligger långt utanför det systematiska litteraturhistoriska studiet (som ju går ut på att fokusera den ryska 1800- och 1900-talshistorien och göra eleverna medvetna om de drivande krafterna i den historiska processen, inte att blott och bart inventera händelser och förhållanden i mänsklighetens förflutna).

Undervisningsmetod: Redan som *tema* avviker alltså Shakespeare-studiet från normen i klass 9, och dessa avvikelser betingar också undervisningsmetodiska särdrag. För det första är den grundläggande metoden "kommenterad läsning", ett arbetssätt som förekommer framför allt i lägre årskurser. I klass 9 dominerar föreläsning, föreläsning med samtalsmoment eller helt enkelt samtal som arbetsformer. I klass 8 förekommer "kommenterad läsning" däremot oftare, och de "metodiska rekommendationerna" för denna klass har följande att säga om dess användning:

> Stort utrymme på lektionerna i klass VIII upptar kommenterad läsning av de verk, som är särskilt svara att förstå för eleverna. Kommenterandet måste vara malinriktat och kortfattat och måste underordnas de grundproblem, som studeras på lektionerna. Därvid är det nödvändigt att förhålla sig till texten med maximal försiktighet: välja helhetliga avsnitt, läsa uttrycksfullt, göra förklaringarna före och efter läsningen av ett avsnitt. Man måste sträva efter att ge kommenterandet karaktären av samtal och stimulera eleverna till funderingar kring texten. (*Literatura v sjkole* 1974:3 s 24)

"Kommenterad läsning" är, som vi förstår av dessa anvisningar, detsamma som Kudrjasjevs *analyserande läsning* (lektionstypologins variant 1:2:2). Det är alltså frågan om *fördjupat arbete med texten.* Eleverna har redan till andra lektionen i Shakespeare-temat läst igenom Hamlet, och vad som sedan görs på lektionerna, är att valda avsnitt läses och diskuteras.

En iögonenfallande metodisk egenhet med behandlingsförslaget är att slutredovisning saknas. Detta beror inte enbart på tematets måttliga omfång. Även om större temata ofta avslutas med uppsatsskrivning, varvid eleverna får tillämpa sina nya kunskaper i praktiken, sker detta inte absolut regelmässigt. Även det 15 lektioner långa Tjechov-tema, som föregår Shakespeare-studiet i de "metodiska anvisningarna", avslutas med en lärarledd sammanfattning.

Analysmetod: Analysen kan karaktäriseras som *gestaltinriktad.* Det är ju i hög grad via ett studium av personerna som dramats idéinnehåll friläggs.

Analysmodell "Dostojevskij"

För att korrigera de eventuella vanföreställningar om hur den metodiska situationen ter sig i mera normala fall, som det något avvikande Shakespeare-temat kan ha givit upphov till, ska här också schematiskt redovisas *metodiken* i de "metodiska anvisningarnas" förslag till behandling av Dostojevskijs författarskap:

Lektion 61—62:		Lärarföreläsning. Ämnena till de uppsatser eleverna ska börja skriva under lektion 70 meddelas, liksom uppgiften att till denna lektion samla material till uppsatsen.
Lektion 63:	I	Lärarens inledande ord.
	II	Elevanföranden.
	III	Fantasi- eller filmutflykt till "Dostojevskijs Petersburg." *Hemläxa.*
Lektion 64:	I	Elevanföranden.
	II	Klassamtal.
	III	Lärarens avslutningsord. *Hemläxa.*
Lektion 65:	I	Klassamtal kring hemläxan.
	II	Elevanföranden.
	III	Lärarföreläsning. *Hemläxa.*
Lektion 66:	I	Klassamtal kring hemläxan.
	II	Föreläsning med samtalsmoment. *Hemläxa.*
Lektion 67:	I	Klassamtal kring texten *(Brott och straff).*
	II	Lärarens avslutningsord. *Hemläxa.*
Lektion 68:	I	Klassamtal kring texten *(Brott och straff).*
	II	Lärarens avslutningsord. *Hemläxa.*
Lektion 69:	I	Lärarens inledningsord.
	II	Klassamtal.
	III	Lärarens avslutningsord. *Hemläxa.*
Lektion 70:	I	Uppsatsarbete. Detaljerade dispositioner, som läraren går igenom, utarbetas. Handledning för det fortsatta arbetet. *Hemläxa.*
Lektion 71:	I	Föreläsning med samtalsmoment om Dostojevskijs stora popularitet i våra dagar i skilda ideologiska miljöer. *Hemläxa.*
Lektion 72:	I	Uppsatserna skrivs färdigt under lärarens överinseende. *Hemläxa* (avser det följande Tolstojstudiet).

Här har "den kommenterade läsningen" som synes ersatts av det i klass 9 mera normala *klassamtalet*, och den slutredovisning i form av uppsatsskrivning, som saknades i Shakespeare-studiet, finns med.

Lärarens dominerande roll är också mera påfallande i Dostojevskij-studiet: hans "inledningsord" ger lektionsarbetet styrfart genom klassamtalet, som regelmässigt avslutas med att han i sitt "avslutningsord" drar de "rätta" slutsatserna. Även då det är elevanföranden som för lektionsarbetet framåt — och så är ju ofta fallet — kontrolleras situationen av läraren. Elevanförandena tjänar oftast syftet att "ackompangera lärarens föreläsning", som det heter i förslaget till Shakespeare-studium (lektion 117).

Både Shakespeare- och Dostojevskij-studiet förutsätter, att eleverna utför en hel del hemarbete. Det kan vara värt att särskilt notera, hur detta redovisas på lektionerna. Regelrätta läxförhör saknas. I stället ventileras de kunskaper, som eleverna inhämtat under läxläsningen i ett klassamtal, som *för undervisningen framåt* (eller i elevanföranden, som har samma funktion). Eleverna ges inte färdiga kunskaper att nöta in i hemläxa, de får i stället *uppgifter*, som innebär, att de på egen hand ska föra studierna vidare hemma, eller i varje fall förbereda klassens fortsatta gemensamma arbete.

Analysmodell Dubrovskij

Såväl *Hamlet* som *Brott och straff* läses på litteraturkursens "högstadium", inom ramen för den *systematiska kurs på litteraturhistorisk grund*, som omfattar klasserna 8—10. För att bättre antyda den metodiska bredden i den sovjetiska litteraturundervisningen ska här återges även ett textbehandlingsförslag på "lågstadie"-nivå. Av samma skäl har valet fallit på ett ganska omfattande behandlingsförslag, som sträcker sig över 10 lektioner och avser en av de omfångsrikaste texterna i 5:e klassens kurs, Pusjkins *Dubrovskij*. Eftersom denna text torde vara allmänt obekant i Sverige — även om Rudolph Valentinos något vårdslösa filmatisering av den under den svenska titeln *Örnen* kanske setts av många — kan ett mycket kort innehållsreferat vara på sin plats inför genomgången av det utförliga textbehandlingsförslaget, som annars kan bli svårförståeligt.

> Två godsägare på den ryska landsbygden, den rike Trojekurov och den fattige Dubrovskij, råkar efter lång vänskap i konflikt med varandra, då Dubrovskij förhaller sig till Trojekurov på ett stoltare och mera rakryggat sätt än den sociala obalansen dememellan tillåter. Trojekurov vänder sig med hela sin styrka mot Dubrovskij, startar en juridisk process mot honom och vinner den på grund av sitt sociala överläge. Dubrovskij ruineras och börjar hastigt tyna bort. Innan han dör skickar hans trogna tjänare efter den unge Dubrovskij, godsägarens son, som trots faderns blygsamma villkor lever ett luxuöst hu-

vudstadsliv som gardesofficer. När han får budet tar han avsked och åker hem. Han hinner träffa fadern innan denne dör. Efter begravningen lever han som ädel rövare tillsammans med godsets trogna bönder och tjänare, som hellre följer honom in i laglösheten än underordnar sig Trojekurov. För att finna ett lämpligt sätt att ta hämnd pa Trojekurov tar Dubrovskij samtidigt under falskt namn plats som informator hos denne. Därvid förälskar han sig i Trojekurovs dotter, Marja, som besvarar hans kärlek men av fadern blir bortgift med en annan mot sin vilja. Pa hemväg från vigseln stoppas brudparets vagn av Dubrovskij, men Marja anser sig trots allt vara bunden av sitt i kyrkan nyss avgivna löfte till den henne motbjudande äkta mannen och är alltså förhindrad att följa sitt hjärtas röst och dela Dubrovskijs liv. Kort tid därefter lämnar Dubrovskij sina "rövare" för att återgå till ett socialt liv och uppmanar dem att göra detsamma.

Av denna romantiska berättelse gör M S Dubinskaja och L S Novoselskaja i sin lärarhandledning till litteraturkursen i klasserna 4 och 5 någonting helt annat än Valentino i sin film, som vi ska se av deras behandlingsförslag.[6] Detta inleds med följande metodiska programförklaring:

> Pusjkins verk är komplicerat och kompositionen egenartad. Detta bestämmer den grundläggande arbetsformen — tillsammans med läraren läses kapitel, som är tematiskt förenade inbördes, varefter följer en generaliserande diskussion pa särskilda lektioner kring berättelsens centrala temata och ledande gestalter. (s 116)

Det är alltså den "kommenterade läsningen" som fungerar som huvudmetod även i detta exempel. Det betyder att eleverna förväntas ha läst hela verket redan till första lektionen[7], varefter klassen gemensamt läser och diskuterar valda avsnitt.

Lektion 1: Läraren inleder med att berätta om 1830-talet och verkets tillkomst, varefter han läser första kapitlet högt och sedan i samtalsform *(beseda)* analyserar det tillsammans med klassen. Resonemangen beläggs med textexempel, som eleverna ska leta sig fram till med hjälp av lärarens frågor. Analysen koncentreras kring inledningskapitlets två huvudpersoner, den gamle Dubrovskij och Trojekurov, och syftar till att klarlägga dels i vilken mån tvisten mellan dessa godsherrar är typisk för 1800-talets samhällsförhållanden, dels också — genom ordvalsstudier — hur berättaren (det är Pusjkin som avses) förhåller sig till de två antagonisterna och särskilt hur han sympatiserar med den gamle Dubrovskij. Lektionen avslutas med att läraren gör en sammanfattning av "vad vi fått veta om Trojekurov i första kapitlet". Som *hemläxa* ska eleverna förbereda ett referat av episoden "Tvisten mellan Trojekurov och Dubrovskij", och högläsning av en dialog. De ska också läsa kapitlen 1—4.

Lektion 2 börjar med att eleverna berättar om Trojekurovs och Dubrovskijs ovänskap. Därifrån "är det naturligt att övergå till ett samtal om korruptionen bland 'bläcksuddarnas släkte' och om tsartidens domstol". Samtalet rör sig kring frågorna: Hur skulle man kunna rubricera andra kapitlet? Vad har Pusjkin berättat om tsarens domstolsväsende? Varför återges domstolsutlåtandet i sin helhet i berättelsen? Vilka tankar och känslor framkallar domstolsscenen hos er? För säkerhets skull anges också i vilken riktning svaren bör gå: eleverna ska ges en föreställning om tsaristisk rättsröta och "den värme, varmed Pusjkin skriver om Dubrovskijs livegna". Högläsning och stilistiska iakttagelser i samband med den samt lärarens summering av "livegenskapens fördärvliga inflytande" avslutar lektionen. Som *hemläxa* ges två referatuppgifter och en högläsningsuppgift.

Trojekurov och Dubrovskij d ä i rätten. Illustration ur *Rod lit 5*, 1976 års upplaga.

Lektion 3 ägnas åt berättelsens egentliga huvudperson, den unge Dubrovskij. Kapitlen 3—6 utgör underlag för ett klassamtal, som inleds med att eleverna redovisar den hemuppgift, som bestod i att berätta om Dubrovskij. Läraren spelar hela tiden en dominerande roll i samtalet och "hjälper eleverna att skapa sig en riktig uppfattning om den unge Dubrovskij genom att berätta om gardesofficerarnas tjänsteförhållanden" och andra typiska och i sammanhanget relevanta 1830-talsförhallanden, genom att fästa deras uppmärksamhet vid hjältens uppfostran, livsföring, uppträdande, förhållande till andra människor osv. Stor vikt fästs vid Dubrovskijs själsliv och Pusjkins sätt att beskriva detta: samtalet bygger bl a på fragor om författarens ordval och om hans sätt att använda naturskildringen för att framhäva den inre personbeskrivningen. Läraren ställer frågor, läser högt och avslutar lektionen med att spela Dubrovskijs aria ur Napravniks opera. *Hemläxan* består i att eleverna läser kapitlen 5--7 och förbereder ett referat av en episod och högläsning av två andra.

Lektion 4 börjar med att de episoder, som eleverna har förberett för högläsning, läses upp och diskuteras i klassen. Referatuppgiften redovisas däremot inte direkt, i form av återberättande, utan i ett analyserande samtal kring den episod som skulle refereras. Vid detta samtal fokuseras vissa textfragment för att belägga resonemanget, som under hela lektionen kretsar kring temat "böndernas rättmätiga uppror mot Trojekurov". Det yttersta syftet är att göra eleverna medvetna om skillnaden mellan å ena sidan Dubrovskijs privata och å den andra böndernas socialt betingade bevekelsegrunder för att ställa sig utanför lagen och samhället. Den för sovjetisk litteraturundervisning så typiska viljan att samtidigt *bade stimulera och styra* elevernas tanke- och fantasiliv präglar samtalet och åskådliggörs med särskild skärpa i följande exempel på användning av det ganska vanliga greppet att lata eleverna fantisera i berättelsens förlängning. Fragan gäller Archip, som är smed på Dubrovskijs gods Kistenjovka. Han bränner tillsammans med Dubrovskij ned godset för att det inte ska falla i Trojekurovs händer. Därvid låser han in tva poliser, som går under i lågorna:

> Elevernas tankeverksamhet aktiveras av fragan: Hur tror ni att Archips liv kan te sig i fortsättningen?
>
> Man måste tala om för eleverna, att mordbranden på Kistenovka och uppgörelsen med poliserna hotar bönderna med lidanden. (s 121)

Det är väl ingen tvekan om, att även det mest rafflande fantiserande under dessa villkor kommer att följa de rätta ideologiska banorna: det måste rimligtvis komma att handla om hur Archip, som har alla sympatier på sin sida, lever på kant med det tsaristiska samhället. *Hemma* ska eleverna förbereda högläsning av kapitel 8 (2 sidor) och ett referat av en del av det.

Lektion 5 syftar till att förbereda eleverna för skriftlig framställning kring episoden " 'En godsägares nöjen' via fördjupat arbete med texten och ytterligare konkretisering av berättelsens gestalter". Lektionen ägnas i sin helhet kapitel 8. Efter ett inledande samtal om Trojekurov läses och diskuteras en för hans karaktär avslöjande episod. Därefter redovisar eleverna den andra hemuppgiften genom att textnära referera avsnittet "En godsägares nöjen". Stilistiska iakttagelser och lärarens uttrycksfulla högläsning av en del av samma avsnitt för sedan eleverna fram till en uppfattning om såväl Pusjkins rika språk som hans ironiska inställning till Trojekurov. Genom att själva i detta textavsnitt hämta rubriken till den uppsats som ska skrivas — "En rysk herremans 'högädla' tidsfördriv" — visar eleverna att de uppfattat denna ironi. Kollektivt sammanställer eleverna sedan en plan för sin framställning och skriver ned den i sina skrivböcker. Via "muntliga illustrationer" får eleverna sedan aktualisera episodens innehåll och därmed samla stoff till sin uppsats. Därefter analyseras ytterligare en episod i kapitel 8, varvid såväl Pusjkins berättarteknik som Dubrovskijs personlighet står i centrum för intresset. *Hemläxa*: Eleverna förbereder en *muntlig* framställning av episoden "En rysk herremans 'högädla' tidsfördriv", vari de ska utnyttja Pusjkins språk.

En språkfärdighetslektion (för hela årskurs 5 avsätts 8 sådana lektioner enligt litteraturprogrammet) inleds med de muntliga referat, som eleverna förberett hemma. Sedan läraren sagt några allvarsord om syntax, gör eleverna en skriflig framställning av "En rysk herremans 'högädla' tidsfördriv", varvid de även nu måste utnyttja "Pusjkins mest uttrycksfulla ord". Som *hemläxa* förbereder eleverna två referat, ett textnära och ett "kort", och läser kapitlen 9—12.

Lektion 6 inleds med att eleverna med hjälp av lärarens frågor och via närstudium av skilda episoder försöker karaktärisera en rad personer i berättelsen. Stor vikt fästs vid Pusjkins förhållande till dem:

> För att låta barnen tjusas av arbetet med att lära känna ett skönlitterärt verk bör man även ställa frågor av följande slag: Hur förhåller sig Pusjkin till Spitsyn och den nye polischefen? På vilken grund kan man dra sådana slutsatser? Eleverna riktar uppmärksamheten på Spitsyns porträtt, på författarens språk då han beskriver dennes handlingar och på Spitsyns kunskaper i franska. (s 123)

Redovisningen av hemläxan, referatuppgifterna, kommer först senare under lektionen och syftar även den närmast till att ge underlag till arbetet med personkaraktäristiken. I lektionens slutskede diskuteras den kronologiska ordningen, och därmed kompositionen, i berättelsen. Eleverna ställs

inför frågan, varför Pusjkin har kastat om tidsföljden och ombeds återupprätta den naturliga kronologin. *Hemuppgiften* består i att förbereda referat och högläsning av en och samma episod.

Lektion 7 ägnas kapitlen 13—18. Eleverna inleder och för handlingen framåt genom att återberätta vad som hänt "sedan sist". Därefter följer ett samtal, grundat på lärarfrågor och förankrat i textexempel, som syftar till att frilägga berättelsens röda tråd: livegenskapssystemets fördärvliga inflytande på människorna — inte bara på Trojekurov, som gifter bort sin dotter Marja mot hennes vilja, och på "den själlöse egoisten" Verejskij, som hon tvingas gifta sig med, utan även på den gamle Dubrovskij, som trots sina sympatiska sidor inte tycker att de livegna är "samma sorts människor som han". Därefter redovisar eleverna den högläsningsuppgift de förberett hemma:

> Samtalet om livegenskapssystemets fördärvliga inflytande på människorna avslutas på ett naturligt sätt med en analys av scenen med ringen, i vilken två pojkar, som tillhör olika sociala miljöer ställs mot varandra. Eleverna läser denna episod högt (läsningen kan ske i roller) och analyserar den under lärarens handledning. (s 125)

Som *hemläxa* läser eleverna sista kapitlet, samlar ur hela berättelsen material om Dubrovskij och förbereder ett textnära referat av en episod som de fäst sig vid.

Lektion 8 syftar till att träna elevernas förmåga att göra ett faktaurval ur en text och sedan bygga en framställning på detta, men läraren ska också visa "rövaren Dubrovskijs höga moraliska halt och samtidigt hjälpa eleverna att förstå, att böndernas revolt är bredare och betydelsefullare än Dubrovskijs". Läraren meddelar eleverna "lektionens tema", varefter de gemensamt klarar ut slutkapitlets betydelse i berättelsen:

> Eleverna berättar om hur Dubrovskijs öde gestaltade sig efter det sista mötet med Marja Kirillovna. Därefter detaljanalyseras enskilda episoder ur detta kapitel, beskrivningen av lägret och den sista striden läses om i syfte att klarlägga Dubrovskijs roll i bandets organisation och "rövarnas" förhållande till honom. (s 125)

I samtalet riktas uppmärksamheten mot de många goda sidorna i Dubrovskijs karaktär, men samtidigt "kommer vi fram till slutsatsen", att Dubrovskij kommer gårdsfolkets revolutionära förväntningar på skam:

> Blott hatet till Trojekurov har styrt honom. Deltagandet i kampen är bara en tillfällig episod i hans liv. Sedan han förälskat sig i Marja Kirillovna avstår Vladimir från hämnden på hennes far, och kort därefter uppmanar han sina medbrottslingar att sluta med röveriet och tar till flykten ut ur landet. I sina strävanden är han långt ifrån en verklig bondeupprorsledare. (s 126)

Därefter är det dags att ställa frågan: "Hur förhåller sig Pusjkin till bondeupproret?" Och svaret bör bli,

> att Pusjkin inte intog den konservativt-adliga ståndpunkten, utan befann sig på de progressiva positioner, som innebar förståelse för och sympati med de folkliga intressena . . . (s 126)

Under lektionens senare del kommer det materialsamlande som eleverna gjort hemma till användning, då de dels får diskutera sitt eget förhållande till Dubrovskij, dels kollektivt sammanställer en plan över Dubrovskijs liv. Punkterna i denna plan skrivs ned och som *hemläxa* ska eleverna förbereda en muntlig framställning efter denna plan under rubriken "Vladimir Dubrovskijs levnadshistoria".

En språkfärdighetslektion avslutar Dubrovskijanalysen. Här tränas "muntlig karaktäristik av en litterär hjälte, tillämpad på Trojekurov ur berättelsen Dubrovskij av A S Pusjkin". Att muntligt karaktärisera en litterär person är, som vi sett i genomgången av läroböckernas frågematerial, en uppgift som blir vanlig fr a fr o m klass 6. Redan under denna lektion i *klass 5* vill emellertid Dubinskaja och Novoselskaja, att läraren ska bekanta eleverna med de krav man principiellt bör ställa på denna typ av arbete med texten. Följande punkter måste behandlas: beroendet av miljön (milsjöskildringen detaljstuderas), personens grundläggande karaktärsdrag, vad personens handlingar säger om hans karaktär, personens utseende, uppträdande, sätt att tala (detaljerade stilstudier företas), det landskap och den situation han presenteras i, författarens förhållande till honom. Det kan förefalla märkligt, att elever, som nyss ägnat sig åt att samla material till och återberätta "Vladimir Dubrovskijs levnadshistoria", nu ska tvingas göra om samma sak, tycks det, tillämpat på Trojekurov i samma berättelse. Men i själva verket arbetar de nu med en helt annan uppgiftstyp, och anledningen till den skenbara "upprepningen" är nog närmast att just konstatera de två uppgiftstyperna mot varandra:

> För att eleverna inte ska ersätta personkaraktäristiken med ett referat, måste man påvisa skillnaden mellan dessa båda saker. Därför måste planen vara logisk, inte uppställd efter etapper i hjältens liv. (s 128)

Den plan, som sammanställs på lektionen, ska sedan utgöra underlag för den muntliga personkaraktäristiken, som eleverna förbereder som *hemläxa.*

Hur läraren i praktiken ska arbeta under denna lektion framgår mycket dåligt av lärarhandledningen. Huruvida läxan från föregående lektion ska redovisas eller inte, kan man inte alls utläsa ur den, men även frågan om hur det lektionsinnehåll, som beskrivits här ovan, ska gestaltas pedagogiskt förblir obesvarad. Å andra sidan finns det antydningar i framställningen om att det är ett klassamtal, förankrat i ett kontinuerligt studium av olika textavsnitt, som är den underförstådda arbetsformen.

Kommentar till analysmodellen

Dubinskaja och Novoselskaja är inte ensamma om att försöka göra livet lättare för litteraturlärare i klass 5. Två av författarna till *Rodnaja literatura 5*, Zepalova och Mesjtjerjakova, har till exempel givit ut en handledning, som av naturliga skäl rentav torde ha större genomslagskraft än den som refererats här.

I stort sett skiljer sig dessa lärarhandledningars textbehandlingsförslag endast obetydligt från varandra. Analysen av romanens ideinnehåll överensstämmer helt, bortsett från att Zepalova Mesjtjerjakova — kanske helt enkelt beroende på att deras förslag är utförligare — gör den mera nyanserad: den gamle Dubrovskij får förbli den godmodige patriark Pusjkin utan tvekan ville göra honom till, och den unge Dubrovskijs kärlek till Marja och den därav betingade oviljan att verkligen genomföra de ursprungliga hämndplanerna drabbas inte av någon ideologisk förkastelsedom.

Även den språkliga analysen är utförligare och hela arbetsmetodiken mera textnära hos Zepalova Mesjtjerjakova. Stilstudierna pågår praktiskt taget oavbrutet och spelar en mera uttalad roll för bestämmandet av Pusjkins förhållande till de personer och händelser han berättar om.

Även på ett mera principiellt metodiskt plan kan man skönja en viss skillnad. Distinktionen kan göras med hjälp av pedagogiska modetermer. All sovjetisk litteraturundervisning torde kunna betecknas som *bankundervisning*, eftersom litteraturprogrammet redan på förhand preciserar, vilka kunskaper undervisningsprocessen ska ge som resultat. Däremot är en term som ofta sammankopplas med bankundervisning, nämligen *förmedlingspedagogik*, kanske inte lika självklart tillämplig. Det är egentligen inte *färdiga kunskaper* som förmedlas till eleverna. Läraren ställer frågor, och eleverna får själva utföra en del av det tankearbete som kunskapsinhämtandet kräver. Eftersom det i rätt hög grad är eleverna som genom att bearbeta av läraren uppställda problem för undervisningsarbetet framåt, kan detta rentav lämpligen karaktäriseras med den ryska termen *problemundervisning*.

Den principiella metodiska skillnaden mellan å ena sidan Dubinskajas och Novoselskajas förslag, som refererats här, och å den andra Zepalovas och Mesjtjerjakovas, är just att de senare mera konsekvent rekommenderar en probleminriktad undervisning. Olikheten märks t ex i läxuppgifterna: medan Dubinskaja/Novoselskaja rätt och slätt kräver att eleverna *läser igenom* vissa kapitel hemma, kräver Zepalova/Mesjtjerjakova dessutom att de *tänker igenom* det de läser. Uppgiften till lektion 2 enligt deras förslag är att

> läsa igenom kapitlen 2, 3 och 4 och notera egenheterna i uppträdandet hos alla deltagarna i episoden "Domstolen". (s 103)

Andra lektionen börjar sedan med att eleverna återberättar denna episod och "delar med sig av de iakttagelser, som de gjort medan de löste hemuppgiften".[8] Hemläxan är alltså inte bara mekanisk genomläsning utan också aktivt tankearbete, som för undervisningsprocessen framåt. Den probleminriktade attityden i Zepalovas och Mesjtjerjakovas förslag märks också i hemuppgiften till lektion 7; den består i att "eleverna läser kapitlen 13—16 och tänker ut rubriker till dem".[9]

Men trots dessa skillnader (och andra, som t ex att Zepalova/Mesjtjerjakova använder en lektionstimme mindre till analysen) är det fr a likheterna mellan de olika lärarhandledningarnas textbehandlingsförslag som är påfallande. *Undervisningsmetoden* är i båda fallen i huvudsak *kommenterad läsning*. Även det kollektiva sammanställandet av planer för muntlig framställning och språkträning går igen hos Zepalova/Mesjtjerjakova.

Analysmetoden i de båda förslagen är också mycket likartad. Den kan i båda fallen utan tvekan karaktäriseras som *gestaltinriktad*. Eftersom intresset för hur berättaren/författaren ((alltså Pusjkin) förhåller sig till det och dem som skildras är lika påtagligt i båda förslagen, torde de samtidigt även förtjäna beteckningen *analys utifrån författarens perspektiv* (analiz vsled za avtorom).

Sammanfattning

Även en mycket flyktig presentation av de sovjetiska litteraturlektionernas praktik av det slag som gjorts i detta kapitel kan motivera ett försök att dra några slutsatser. Först och främst bekräftas de föreställningar om en *lärardominerad undervisning, programmerad* att föra eleverna fram till vissa givna kunskaper, som vi tillägnats oss redan tidigare. Den mycket starka ideologiska styrningen är värd särskild uppmärksamhet, eftersom det i nästa kapitel ska visa sig att den trots allt kan ge nästan ofattbart klent resultat.

Men när vi noterar dessa egenheter i den sovjetiska litteraturundervisningens metodik, måste vi rimligen också fastslå, att en stor del av det tankearbete, som undervisningsprocessen innebär, utförs av *eleverna*, att eleverna *aktiveras* på olika sätt — genom samtalsundervisning, genom hemarbete, genom enskilda uppgifter som redovisas som muntliga anföranden osv. Otvivelaktigt är undervisningen inriktad på att lära ut sammanhang, begrepp, förmåga att resonera osv, vilket visar sig i att såväl *läx- som temaredovisningar* aldrig genomförs i form av minneskunskapstester, utan i första hand i resonerande uppgifter, som diskussionsfrågor — när det gäller läxuppgifter — och uppsatsskrivning — när det gäller temaredovisningar.

Samtidigt som vi konstaterar, att den ideologiska styrningen är hård, måste vi också erkänna, att analysen av den skönlitterära texten förväntas vara av ett djup och en bredd, som måste betecknas som imponerande.

Noter:

[1] Dmitrij Leonidovitj Ustjuzjanin, chefredaktören på *Literatura v sjkole*, framförde vid ett samtal som jag hade med honom på *Institutet för undervisningens innehåll och metoder* i Moskva 23.12 1977 som sin uppfattning, att just upplagestorleken i förhållande till antalet litteraturlärare innebär enastående möjligheter att nå ut i lärarkåren. Han berättade vidare, att han vid de inspektionsresor han brukar företa fått intrycket, att i stort sett varje litteraturlärare verkligen prenumererar på, läser och tar intryck av *Literatua v sjkole*.

[2] *Literatura v sjkole* 1974/6 s 48.

[3] ibid s 54 f.

[4] "Ljudantologin" *(fonochrestomatija)* är en samling ljudinspelningar av litteraturkursens texter.

[5] Enligt programmet ska Dostojevskij-studiet omfatta 10 och Tolstoj-studiet 22 timmar. Regelmässigt förlängs de dock med 2 lektionstimmar vardera, vilka tas av den pott på 15 timmar, som enligt programmet anvisas för språkträning i klass 9.

[6] Se M S Dubinskaja/L s Novoselskaja: *Russkaja literatura v 4—5 klassach*, ss 116—129. Denna lärarhandledning för klasserna 4—5 är tryckt i Kiev 1975 i 100 000 exemplar, men säljs även i Ryska rådsrepubliken (RSFSR). Dess koncentrerade och handfasta framställning torde kunna göra den till ett alternativ till *Metoditjeskoje rukovodstvo k utjebniku-chrestomatii "Rodnaja literatura" dlja 5 klassa* (Moskva 1976, 230 000 exemplar), den lärarhandledning till *Rodnaja literatura 5*, som två av författarna till denna lärobok, T S Zepalova och N Ja Mesjtjerjakova, utgivit.

[7] Denna förutsättning formuleras mera uttryckligt i Zepalovas och Mesjtjerjakovas lärarhandledning, s 99.

[8] ibid s 103.

[9] ibid s 113.

KAPITEL 13

Resultat

Det kan tyckas som om det finns goda garantier för att den sovjetiska skolan verkligen ska hålla den höga undervisningsstandard, som ämneskursprogrammen förutsätter. I kapitel 1 (avh s 19) räknades en rad kontrollfunktioner upp: inspektioner av skilda slag, kvarsittning, examensprov, kursrelaterade betyg osv. Men bortsett från att det naturligtvis är tveksamt om allt detta kan ha en så upplyftande inverkan på undervisningen att den utan vidare höjer sig upp till läroplansnivån, finns det — som vi ska se av detta kapitel — också skäl att ifrågasätta hur kontrollen utövas och därmed hur pass tillförlitlig den egentligen är.

Att skaffa sig en tillförlitlig uppfattning om hur den sovjetiska skolundervisningen verkligen fungerar är svårt även av andra skäl. Själv kan man naturligtvis aldrig besöka tillräckligt många lektioner för att övertyga sig om att de är representativa för undervisningen i den mycket stora del av världen som är sovjetiskt territorium. Tar man å andra sidan del av de sparsamt förekommande vittnesmål om rysk litteraturundervisning som andra västerlänningar lämnat, finner man dessvärre att även sådana som haft stor offentlig genomslagskraft i väst ofta saknar vetenskaplig skärpa.

Söker man slutligen sanningen hos sovjetiska myndigheter, i inspektörsrapporter, breda utvecklingsanalyser osv, ger man sig in i en värld av statistiska uppgifter, som någon gång (men knappast så ofta som ibland görs gällande i kommentarer till sovjetiskt statistikmaterial) kan vara svårtydbara intill meningslöshet,[1] och som — när det gäller så förfinade saker som undervisningsresultat — ofta gör det omätbara skenbart mätbart.

Emellertid är det naturligtvis nödvändigt att göra en bedömning av hur de litteraturpedagogiska ambitioner vi bekantat oss med tidigare i avhandlingen förhåller sig till undervisningens verkliga resultat. Detta förhållande ska också antydas i detta kapitel, främst genom att den officiella resultatredovisningen sammanställs med intryck från den livliga offentliga debatten om skolan och dess litteraturundervisning.

Officiell statistik

En översikt över den sovjetiska skolans resultat i stort kan vara en lämplig utgångspunkt för en bedömning av vad litteraturundervisningen uppnår. Av *tabell 2* framgår, att redan 1974 en så stor del som 80,5 % av hela årskullen elever *genomgått* fullständig mellanskoleutbildning och därmed hela den litteraturkurs, som beskrivits i det föregående. Det är ju inte bara de 50 %

av årskullen, som utexamineras från den allmänbildande dagskolan, som berörs av litteraturprogrammet — detta gäller för alla mellanskoletyper, även den i rapidfart växande yrkesskolan, som blev mer än tiofalt större under åren 1970—74.

Tabell 2

MELLANSKOLEUTBILDNINGENS EXPANSION 1970—74

Tusental elever. (Efter *Narobr* 1975:6, s 6)

	1970	1971	1972	1973	1974	1975
Summa elever, som utexaminerats från utbildningsanstalter med fullständig mellanskoleutbildning: enligt planen						4430,8
redovisat	3207,2	3339,3	3528,0	3714,9	3987,2	
Därav: a) från allmänbildande dagskolor: enligt planen						2560,7
redovisat	1960,3	2083,1	2214,2	2322.8	2501,0	
b) från allmänbildande kvälls- (skift-) skolor: enligt planen						1007,0[2]
redovisat	619,4	605,0	617,0	664,3	732,0	
c) från yrkesskolor med mellanskoleutbildning: enligt planen						184,4
redovisat	11,4	19,3	54,4	93,4	139,3	
d) från fackskolor på 8-årsskolans grund: enligt planen						678,7
redovisat	616,1	631,9	642,4	634,4	614,9	
Procentuell andel elever med mellanskoleutbildning av den ursprungliga populationen i klass I	67,9	71,0	72,1	75,2	80,5	
Därav: Procentuell andel elever som fått sin mellanskoleutbildning i den allmänbildande dagskolan	41,7	42,7	44,6	46,9	50,0	

Efter 1974 — dvs efter den tid, som *tabell 2* skildrar — har utvecklingen fortgått enligt de tidigare riktlinjerna. Redan 1975 utexaminerades 86 % av årskullen ur mellanskolan, och samma år fortsatte nästan alla, eller 97 %, av dem som slutat åttonde klassen i någon skolform med fullständig mellanskoleutbildning. 1980 bör ungefär denna siffra, eller närmare bestämt 95—97 %, gälla inte fortsättare efter åttan, som nu, utan den andel av årskullen som *genomgått* fullständig mellanskoleutbildning.[3]

Kvarsittning och lokala avvikelser

Två viktiga orsaker till att man inte heller 1980 räknar med att ha uppnått en helt 100-procentig genomslagskraft med den mellanskolereform, som trots allt i stort sett förefaller att vara genomförd redan 1975, är kvarsittningen och skillnaderna i utbildningsstandard mellan olika delar av sovjetstaten. Kvarsittning innebär naturligtvis, att några av den ursprungliga populationen i klass 1 har fallit bort vid slutexamenstillfället. Om kvarsittningens betydelse ger *tabell 3* en viss uppfattning:

Tabell 3

(Efter *Narobr* 1975:6, s 3)

Procent elever, som avslutat 8-årsskolan i rätt tid	1970	1971	1972	1973	1974
	87,5	89,4	90,6	92,5	95,1

Som synes reduceras kvarsittningen kraftigt år från år. Detta innebär inte att man är på väg att avskaffa kvarsittningen på det sätt som skett i Sverige, genom en administrativ reform (även om jag hört många ryska lärare uttrycka önskemål om en sådan). Meningen är i stället att kvarsittningen ska *undervisas* bort. Den problematiken ska diskuteras mera ingående senare i detta kapitel. Här ska bara göras en inte oväsentlig komplettering: Siffrorna för kvarsittningen varierar ganska betydligt från en del av Sovjetunionen till en annan. I Ukraina, Vitryssland, i Moskva-, Leningrad-, Murmansk-, Smolensk- och Uljanovsk-områdena, liksom i många andra delar av Sovjetunionen "avslutar praktiskt taget alla elever åttondeklasserna i rätt tid", medan motsvarande siffror i Kazachstan, Tadzjikistan, Georgien och Turkmenistan ligger betydligt lägre. 1970 var de endast 76—81 %, och även om situationen redan 1974 hade undergått en klar förbättring och andelen elever som avslutade klass 8 i rätt tid nått upp till 88—90 %, är skillnaden jämfört med unionsgenomsnittets 95,1 % vid denna tid fortfarande tydlig. På motsvarande sätt är andelen elever som 1974 fortsätter sin mellanskoleutbildning efter klass 8 lägre än genomsnittet "i en rad unionsrepubliker (i Turkmenska, Tadzjikiska, Kazachstanska och Moldaviska SSR bara 89—90 %)".[4]

Att dessa förhållanden påverkar litteraturundervisningen är en självklarhet, som även finns statistiskt belagd: Vid en analys av examinationsresultaten i litteraturämnet år 1975 "i en rad republiker", visade det sig, att 9 % av landsbygdsbarnen, men bara 6 % av stadsbarnen underkänns, liksom att hela 13,4 % av eleverna från stadsskolor uppnår betyget 5, medan motsvarande siffra för landsbygdseleverna är 5,7 %.[5]

Kvarsittningen är slutligen inte bara ett mycket allvarligt problem *i sig*, den får som konsekvens en "drop-out"-effekt, som naturligtvis är betydligt mera ödesdiger för både enskilda elever och samhället i stort. För Moldavien, som är en undervisningspolitisk "problemrepublik", har t ex följande siffror redovisats:

Tabell 4

SAMBAND MELLAN KVARSITTNING
och "DROP-OUT"-EFFEKTEN
(Efter *Rozental* 1975)

Årskurs	I—III	IV—VIII	IX—X
Kvarsatta vt 72	0,9 %	1,3 %	1,6 %
Utgick läsåret 72—73	0.8 %	1,2 %	11,9 %

Även om denna tabell knappast är representativ för förhållandena i Sovjetunionen i dess helhet, visar den, att det uppenbarligen råder ett samband mellan kvarsittning och studieavbrott. (Att siffran på *drop-out*s i klasserna 9—10 är så hög, beror på de friare förhållanden, som trots mellanskoleobligatoriet råder på denna nivå.)

Naturligtvis ger studieavbrotten upphov till sociala problem. Även dessa finns belagda i den offentliga debatten. Så har t ex Sovjetunionens vice överåklagare, S Gusev, tagit upp problemet i en artikel, som är intressant även därför att den illustrerar den typiskt sovjetiska tilltron till skönlitteraturens förmåga att påverka människors liv. Gusev konstaterar, att "en betydande mängd elever varje år lämnar de allmänbildande mellanskolorna innan de avslutat åtta klasser", och att brottsligheten bland studieavbrytarna är 25 ganger större än bland deras studerande eller arbetande kamrater. Gusev poängterar den då och då förekommande bestialiteten i ungdomsbrotten och ser den som ett bevis på förövarnas fattiga känsloliv, vilket i själva verket kan vara roten till det onda:

> När nu talet en gång kommit att röra sig om ungdomarnas emotionella upplevelser, kan man inte undgå att påminna om, att synnerligen många omyndiga lagbrytare aldrig i sitt liv varit på teatern, cirkusen eller filharmonin. Och detta gäller inte bara landsbygdsbor, utan även

sådana, som av arv och tradition är stadsbor. Men att göra barnen bekanta med världskulturens skatter är ju lika oumbärligt, som att lära dem alfabetet och att räkna. Vem vet — kanske blir en potentiell våldsman aldrig någon våldsman om han sett "Romeo och Julia"... Och "Ett människoöde" kan helt och hållet få honom att betänka sitt eget öde... (Gusev 1977)

Kvarsittningsstatistiken som mätare på undervisningens effektivitet

De statistiska uppgifter som anförts här ovan är på många sätt imponerande. De visar ovedersägligen en sak: På 50 år har det sovjetiska samhället höjt sig ur djup massanalfabetism till en utbildningsnivå, som i flera avseenden nått upp till och rentav passerat den svenska. Frågan är dock, om man alltid kan lita på de statistiska uppgifterna. En från debatt om kvarsittningen i *Literaturnaja gazeta* ger anledning till att misstänka, att de ibland lika mycket är ett uttryck för utbildningspolitiska *ambitioner* som för verkliga utbildningsresultat. Många lärare har i läsarbrev till tidningen vittnat om att de utsätts för påtryckningar i samband med betygsättningen: de får inte sätta de tvåor de anser att eleverna i vissa fall gör sig förtjänta av, eftersom skolledning och skolmyndigheter vill att kvarsittningsprocenten ska hållas så låg som möjligt. Ibland kan denna press på lärarna att sätta för höga betyg bli så påtaglig, att eleverna märker och utnyttjar den. Maria Utjuzjnikova, en lärarinna som tillfälligt tjänstgjorde i en skola i Irkutsk, vittnar på följande sätt i *Literaturnaja gazeta:*

> Under tre veckors arbete i skola nr 27 satte jag några tvåor. Sjundeklassarna omringade mig: "Maria Ivanovna, hos oss sätter man inte tvåor!" Jag svarade: "Gör ett tillfredsställande arbete, så ska jag rätta till betygen." "Nej, först ska ni sätta treor..." sa barnen bestämt. Oj, vad jag tyckte illa om det. Vad var det för ordning? Men jag bestämde mig för att jag skulle lära de här ungarna både att skriva och tänka riktigt på fyra år. Jag delgav rektor mina planer. På nästa kollegium meddelade han: "Vi ska bemöda oss om att Utjuzjnikova lämnar vår skola." *Literaturnaja gazeta 1976:46: Novyje zagadki sjkolnogo protsenta)*

Flera, ungefär lika dramatiska vittnesmål återges i samma artikel. Och det är inte bara lärare som framträder. Representanter för skoladministrationen på olika regionala och lokala nivåer har gjort samma erfarenheter. Kritiken riktas direkt och utan omsvep mot undervisningsministeriet och i viss mån undervisningsminister Prokofjev själv, fr a för att ingenting görs, för att "det administrativa svärdet får ligga och rosta", och för att man vägrar erkänna att verkligheten bakom den propra statistiken i viss mån är "procentomani" och påtryckningar.

Känslan av att röken på *Lituraturnaja gazetas* sidor härrör från någon verklig eld blir ännu starkare, när man i ett senare nummer av tidningen

får veta, dels att undervisningsministeriet erkänner att "procentomani" och tryck på enskilda lärare att sätta höga betyg verkligen förekommer, dels också att ministeriets utsända ibland visar just den brist på intresse för verkligheten bakom statistiken, som *Literaturnaja gazetas* anklagelse gäller: en skola, där en av de lärare som skrivit till tidningen arbetar, får besök av en inspektör från undervisningsministeriet sedan lärarens brev publicerats, men avsikten med besöket är inte att undersöka, om det finns några objektiva skäl för läraren att sätta sina tvåor, utan att ta reda på vad skolledningen anser om honom; besöket leder så småningom till att kollegiet gemensamt undertecknar ett brev till *Literaturnaja gazeta*, där läraren framställs i ofördelaktig dager, trots att tidningen vid en kontroll kan påvisa att han har stora yrkesmässiga förtjänster.[6]

Det finns även mindre sensationella bevis på att undervisningsarbetets siffermässiga framgångar inte helt och hållet motsvaras av de verkliga förhållandena:

> Många forskare, som har studerat hur det förhåller sig med kvarsittningsnivån i de allmänbildande skolorna, riktar uppmärksamheten på, att minskningen av antalet och därmed procenten kvarsittare huvudsakligen sker genom att kvarsittarna övergår till kategorin svagpresterande (treor), vilka vid slutet av åttaårsskolan utgör 60—70 % av eleverna. (Rozental 1975 s 44)

Det måste i detta sammanhang påpekas, att det enligt den sovjetiska begåvningssynen i och för sig inte är någon omöjlighet att höja alla elever till en sådan kunskapsnivå, att kvarsittningen kan avskaffas. Som ett slags förlängning på diskussion om "skolprocenten" och kvarsittningen har Literaturnaja gazeta också tagit upp frågan: "Kan man undervisa utan tvåor?" Och med sin breda och positiva presentation av den allmänt kände pedagogen Sjatalov kan tidningen sägas indirekt ha svarat ja på den frågan.[7] Samma inställning präglar behandlingen av frågan i fackpressen.[8]

Men även om det går att undervisa utan tvåor, får man nog anta, att många av de kvarsittare, som enligt statistiken försvinner år från år, snarare administreras än undervisas bort. Att så många elever klarar sig genom mellanskolan är m a o trots allt ingen garanti för att de alla på ett tillfredsställande sätt tillgodogjort sig litteraturkursen.

Västerländska vittnesmål om litteraturundervisningen

Även om den sovjetiska undervisningsstatistiken vore garanterat tillförlitlig, skulle den förstås inte säga mycket om det som är av störst intresse vid bedömningen av undervisningsresultaten: *kvalitén på kunskaperna.* Ett sätt att nå kunskap om detta förhållande är att ta del av utomstående iakttagares erfarenheter. Unika möjligheter att tränga in i den sovjetiska skolans inre

liv hade Hedrick Smith under sin tid som Moskva-korrespondent för New York Times, särskilt med tanke på att hans barn gick i rysk skola. I sin allmänt mycket uppskattade och respekterade bok *Ryssarna*[9] berör han även den sovjetiska undervisningsproblematiken och gör därvid inledningsvis några erkännsamma konstateranden:

> Vi fann läsförmågan, kunskaperna i grammatik och skrivförmågan imponerande. De ryska barnen går så snabbt framåt att de flesta amerikanska barn som övergår till en rysk skola börjar en klass lägre än hemma . . . (Smith 1977 s 142)

I stort sett präglas Smiths framställning dock av en viss journalistisk ytlighet, som känns desto mera besvärande, som hans personliga kännedom om det sovjetiska samhället samtidigt visar en sådan imponerande bredd. Från en och samma sida i boken (s 142) kan följande felaktiga påståenden eller missvisande antydningar hämtas:

1 Ryska föräldrar har beklagat sig över barnens alltför tunga arbetsbörda, och till och med vissa sovjetiska pedagoger har offentligen gett uttryck åt sina farhågor . . .

Kommentar: Uttalandet gäller läxläsningen. Men det är inte så att "till och med vissa sovjetiska pedagoger" hyser farhågor — sanningen är att man på högsta ort oavlåtligen uppmanar lärarna att ge mindre betungande läxor.

2 Uniformerna gjorde på något vis intryck av kejserligt tyskt gymnasium — det var från dem, antar jag, som Stalin hade fått principerna för sina läroplaner — eller en sträng amerikansk kyrklig eller militär skola.

Kommentar: Bortsett från att det torde ha varit ont om rosetter, flätor och förklädesklänningar av det slag, som de sovjetiska skolflickorna bär, i de kejserliga tyska gymnasierna innebär påståendet en antydan om att Stalins läroplaner fortfarande skulle spela en roll i den sovjetiska skolan. Antagandet om att dessa skulle vara inlånade från det kejserliga Tyskland är f ö gripet ur luften.

3 I de vanliga skolorna kommer det inte på fråga att välja bort eller till ämnen.

Kommentar: Som vi sett finns det tillvalsämnen fr o m klass 7, även om valfriheten är mycket mindre än i Amerika.

Värre än att framställningen på detta sätt då och då är *en aning* missvisande är emellertid, att Smith har ett elitistiskt och utpräglat individcentrerat utbildningsideal, som tycks hindra honom från att förstå det demokratiska och sociala patos, som är åtminstone *ett* viktigt kännetecken för dagens sovjetiska undervisningspolitik. "Det förmodligen svåraste slag som under de senaste åren har drabbat försöken till reformer av och experimenterande med undervisningen" anser Smith vara nedläggandet av en elitskola i Moskva, "som inte bara levererat toppstudenter till de bästa univer-

siteten utan också regelbundet haft segrare i de landsomfattande olympiaderna". (s 146) Hur mycket man än måste beklaga nedläggningen av en självständigt experimenterande skola, kan man knappast hävda, att det skulle vara det största hindret på den sovjetiska pedagogikens utvecklingsväg, om man inte är alldeles blind för att denna banas efter helt andra ledstjärnor: man siktar inte längre efter att skapa plantskolor för privatbegåvningar, utan mot att göra kultur och kunskap till en angelägenhet för alla.

Något av samma elitistiska inställning kan man finna hos Susan Jacoby, som dock med sin bok *Skolan i Sovjet*[10] har åstadkommit en inträngande och verklighetsnära skildring av det sovjetiska skolsystemet. I de flesta avseenden vet hon bättre än Smith:

> 1 Undervisningsmyndigheter och partiledare står på föräldrarnas sida i kampen om läxorna. (s 74)
> 2 . . . de drastiska förändringar av undervisningen som började införas efter Stalins död. (s 94)

Men det händer också att hon upprepar hans misstag: även hon förnekar att den sovjetiska skolan erbjuder sina elever vissa valmöjligheter (s 98).

Också Jacoby beklagar att elitskolor läggs ned (s 184 ff) och att man inte tillräckligt satsar på specialbegåvningar. Hon medger uppriktigt, att en av hennes ryska vänner lagt märke till och påpekat att hon hela tiden "talar om det individuella":

> Individuella rättigheter, individuellt arbete, det individuella intellektet. Men det du kallar individualism kallar vi egoism. Och vi betraktar vårt utbildningssystem som framgångsrikt om det utplånar denna egoism. (s 226)

Kanske är det detta synsätt som gör att Susan Jacoby inte kan se något nytt och ursprungligt i det sovjetiska pedagogiska tänkandet, utan ser det som en efterklang av västliga utbildningsteorier:

> Eftersläpningen mellan nya pedagogiska rön i västvärlden och sovjetpedagogers medvetenhet om denna utveckling uppgår vanligtvis till fem år. (s 83)

Trots detta lämnar Susan Jacoby en myckenhet viktig information om skolans vardagsliv, en verklighetsskildring som är nyttig att jämföra med den officiella statistiken. Möjligen kan satsningen på landsbygds- och yrkesskolorna under nionde femårsplanen (1971—75) ha minskat de regionala och sociala skillnader och orättvisor, som författarinnan så ofta exemplifierar; *Skolan i Sovj*et skrevs nämligen redan 1971—73.

Susan Jacoby lämnar dessvärre ingen entydig information om litteraturundervisningen:

> De flesta ungdomar jag kände var djupt intresserade av litteratur och de framställande konstarterna. (s 198)

> På det hela taget fann jag att stadsskolorna i Sovjetunionen hade en bättre undervisning i grundläggande läs- och skrivfärdigheter än i amerikanska skolor. (s 199)
>
> Jag träffade många studenter som hyste en likgiltighet av McLuhan-typ för det tryckta ordet. (s 202)

Samma ambivalens som karaktäriserar denna citatsammanställning präglar Susan Jacobys uppfattning om den sovjetiska skolans sätt att förmedla humanistisk bildning till sina elever. I stort anser hon, att undervisningssystemet är alltför centrerat kring en naturvetenskaplig-teknisk utbildning, men hon menar paradoxalt nog ändå att "de har lyckats bättre med undervisningen i de ämnen som kan föras in under rubriken humaniora" (s 198) och att den sovjetiska skolan i jämförelse med den amerikanska visar ett föredömligt intresse för humanistisk bildning:

> Sovjetskolorna gör det helt klart att vuxensamhället sätter — eller borde sätta — stort värde på konst och musik, medan tendensen i många amerikanska skolor är att skapa ett intryck av att dessa ämnen bara är grannlåt som endast en minoritet av konstnärligt begåvade människor kan ha något allvarligt intresse av. Eftersom fler former av konst är tillgängliga för människor i alla åldrar i Förenta staterna än i den "socialistiska realismens" strängt kontrollerade värld, ter sig konstens och estetikens plats i amerikanska skolor särskilt futtig vid en jämförelse. (s 222)

Det som anförts här ovan torde belysa svårigheten att lita till västerländska utsagor om tillståndet för den sovjetiska litteraturundervisningen. Detta hindrar naturligtvis inte, att glimtar av klassrumsarbete, elev- och lärarattityder, sovjetisk pedagogisk debatt osv kan vara av stort intresse. Särskilt gäller detta om man tar Susan Jacobys och Hedrick Smiths skolskildringar för vad de ytterst är avsedda att vara: en komplettering och delvis ett vederläggande av Urie Bronfenbrenners bok *Två barndomsvärldar*, som på sin tid var en skakande läsupplevelse för de utbildningsansvariga i Amerika. Bronfenbrenners övervägande ljusa bild av sovjetiska skolförhållanden bygger på vetenskapsmannens insikt i de högtflygande pedagogiska och psykologiska idéer, som skolan ska förverkliga, medan Smiths och Jacobys journalistiska vardagsrealism ger en målande bild av hur långt det många gånger kan vara mellan teori och verklighet.

Sovjetiska rapporter om litteraturundervisningen

De många brister i den sovjetiska skolan, som västerlänningar så lätt fäster sig vid, förtigs ingalunda i sovjetiska rapporter. Påfallande är visserligen de senares optimistiska grundton. Denna kan möjligen härröra lika mycket från den ombonade ron i undervisningsbyråkratins korridorer och ämbets-

rum som från iakttagelser ute i skolornas verklighet, men den förefaller ofta vara sakligt grundad. I en artikel av chefen för Läroanstaltsförvaltningen vid SSSR:s undervisningsministerium, V Rozov, där resultaten av nästan tre miljoner före detta attaars- och mellanskoleelevers inträdesprov till hög- och fackskolor 1974 analyseras, heter det t ex:

> Resultaten av denna enastående kontroll av skolans praktiska arbete tillåter oss att säga, att den allmänbildande skolans stora och minutiösa arbete på att förbättra undervisningen och uppfostran av den uppväxande generationen och pa att ta till sig de nya och med avseende på den vetenskapliga nivån mera komplicerade programmen och läroböckerna år från år ger allt mera märkbara resultat. Alla examinationskommittéer är eniga i ett avseende: abiturienterna av år 1974 har visat djupare kunskaper än de, som utexaminerats från skolorna förra året.
>
> — — —
>
> Man kan inte undgå att lägga märke till hur kvalitén på kunskaperna hos ungdomen från landsortsskolorna har vuxit. (Rozov 1975)

I samma artikel påpekas, att det trots fraseologiska och interpunktionsfel i elevernas prov i ryska ändå försiggått en "anmärkningsvärd förbättring av rättstavningsförmågan".

Examinationskommittéerna noterar också "en viss förbättring av kvalitén på litteraturkunskaperna":

> En överväldigande majoritet av abiturienterna vid de pedagogiska instituten visade vid examina kunskap om det material som ingår i litteraturkursen och en riktig uppfattning om verkens ideinnehåll och författarnas konstnärliga egenart. (ibid)

Men det finns också mycket allvarliga brister i elevernas kunskaper. De ovan nämnda examinationskommittéerna framhåller enligt samma artikel att en del elever visar "icke obetydliga kunskapsluckor", särskilt beträffande åttonde och tionde klassernas litteraturkurs. (Detta stämmer väl med att litteraturkursen enligt omfattande undersökningar som gjorts rörande olika ämnens svårighetsgrad är svårast just i klasserna 8 och 10.[11]) Vissa elever har vidare problem med att analysera *Krig och fred*, de skriver ytliga litteraturuppsatser, där "analysen ersätts med ett återberättande av verkets intrig", de förstar inte litteraturteoretiska grundbegrepp, vare sig enkla, som t ex *tema* och *komposition*, eller mera komplicerade, av typen "konstens avhängighet av den sociala klassen" *(klassovost iskusstva)* och den *socialistiska realismen*, som sammanblandas med den *kritiska realismen*. Examinationskommittéerna saknar också ofta det historiska perspektivet på litteraturens utveckling i elevernas muntliga svar. I ett avseende har det enligt denna resultatanalys rentav gått utför: antalet verk som ska läras utantill

enligt programmet har minskat, varför "citerandet vid analysen av litterära verk har blivit en stor sällsynthet".

Den "kunskapernas formella karaktär" som Rozov talar om och exemplifierar i sin artikel kan beläggas också i andra och mera anmärkningsvärda sammanhang. Till och med den verkliga "eliten" bland skolornas litteraturelever, deltagarna i "litteraturolympiaden", uppvisar i viss mån samma kunskapsprofil. L S Ajzerman, vars bok *Litteraturlektioner av i dag* (Moskva 1974) i hög grad handlar om den utbredda formalismen i elevernas kunskaper och vikten av att den motarbetas i undervisningen, skriver:

> Erfarenheterna från olympiaden visar på ett övertygande sätt, att till och med de elever, som känner väl till innehållet i de verk, som studeras i skolan, som regel inte kan tillämpa de kunskaper de fått på litteraturlektionerna i en ny, kreativ situation. (Ajzerman 1974 s 149)

Kunskapsformalismen noteras i alla sammanfattande analyser av litteraturundervisningens resultat, även om det regelmässigt sker mot bakgrund av en allmänt optimistisk attityd och efter en genomgång av de senaste landvinningarna på området. Sedan redaktionen på *Literatura v sjkole* i en ledare med titeln *På gränsen mellan två femårsplaner* inventerat en rad förbättringar av elevernas litteraturkunskaper, framhäver man:

> Man kan iaktta en disproportion mellan å ena sidan elevernas kunskap om skönlitterära texter, litteraturhistoriska fakta och litteraturteoretiska begrepp och å den andra deras färdigheter och förmåga att självständigt tillämpa dessa kunskaper när de ska bedöma litterära verk, som inte studeras i skolan, och särskilt när de ska överföra dessa färdigheter till verk inom närstående konstarter (i första hand film- och TV-föreställningar). Förmågan att arbeta med en lärobok, som är något mycket viktigt för den självständiga vidareutbildningen, utvecklas inte tillräckligt hos eleverna, och deras bibliografiska utbildning är svag. (*Literatura v sjkole* 1976:1 s 5)

Kunskapsformalismen: exempel

Vilka uttryck tar sig den här omtalade kunskapsformalismen på litteraturundervisningens område mera konkret? Man kan finna många exempel på det i den sovjetiska forskningen (se t ex Moldavskaja 1976) och fackdiskussionen (se t ex Ajzerman 1974) om litteraturundervisningen. Särskilt belysande är kanske ett vittnesmål av O G Zentjenko, som arbetar vid universitetet i Brjansk. Han berättar i en artikel i *Literatura v sjkole* om hur förstaårsstudenterna vid fakulteten för ryska språket och litteraturen vid detta universitet analyserar en liten dikt av N Dorizo. Eleverna är alltså i detta fall blivande litteraturlärare. Dorizos dikt lyder:

Granarna[12]

Parkgången är det knappt man anar,
Höstmörkret prasslar under dungens träd,
Men framför Kreml
står raka granar
i trogen grönska, led vid led.
De kämpar sig igenom stormen,
I snöyran har de sin ungdom kvar
Och slänger aldrig i sin' dar
av sig den gröna uniformen.

Eleverna skriver bl a följande om denna dikt:

> Poeten utmålar i sin lilla dikt den ryska naturens skönhet. Den genomsyras idémässigt av lovprisandet av granarna, av deras skönhet och raka hållning. Poeten visar människans närhet till naturen, som hon är en liten del av.
>
> Besjälningen (" De kämpar sig igenom stormen, i snöyran har de sin ungdom kvar och slänger aldrig i sin dar av sig den gröna uniformen") framkallar ett bjärt synintryck. Vi ser precis, hur de här granarna kämpar sig genom snöstormen.
>
> Poeten gör en bedömning av allt. Han skriver, att man knappt kan ana parkgången, höstmörkret prasslar under dungens träd, och vid Kreml står de raka granarna i trogen grönska. Detta säger oss, att fastän hösten redan har kommit och höstmörkret prasslar, star granarna gröna. ((Zentjenko 1977 s 34)

Hälften av de studenter som analyserade denna utomordentligt genomskinliga dikt kunde enligt Zentjenko inte penetrera den på ett tillfredsställande sätt. Den ideologiska fostran, som enligt kursplanerna ska vara en av litteraturundervisningens viktigaste funktioner, borde ha programmerat studenterna att känna själva hjärtat i deras egen sovjetstat slå varma och trygga slag bakom dessa granar, men trots detta har de alltså misslyckats.

Kanske kan man säga, att eleverna i Dorizos övertydliga grandikt inte ser skogen för bara träd. Men hur går det då när de ser skogen? Lev Ajzerman påpekar, att de ofta uppvisar en starkt förenklad historieuppfattning och visar, hur det ständiga dissekerandet av det förrevolutionära samhällets brister sätter sina spår i deras analys av den klassiska litteraturen:

> Dostojevskij avslöjar de sociala orsaker, som leder till huvudpersonens brott, men eleverna ser, även när de talar om falskheten i Raskolnikovs idéer och om hans upprors individualistiska karaktär, trots allt ofta i sin förklaring till brottets orsaker förhållanden, som om de också inte helt och hållet gör romanens hjälte oskyldig i varje fall lindrar hans skuld och till och med befriar honom från personligt ansvar. (Ajzerman 1974 s 54)

Här har alltså den ideologiska fostran lett till resultat, som helt står i motsättning till den moraliska fostrans intentioner!

Resultat av den moraliska fostran

Kanske är det just denna brist på moralisk bedömningsförmåga, som är det mest betänkliga resultatet i en skola, som ytterst syftar till att utveckla moraliskt högtstående personligheter. Självfallet är just detta mål också svårast att nå, och man kan inte vänta sig annat än att litteraturens fostrande möjligheter ska förfuskas på många håll i ett så väldigt skolsystem som det sovjetiska. Men det sker också under de allra gynnsammaste förhållanden; en artikel i *Literaturnaja gazeta* visar att det kan inträffa också i en "i högsta grad intellektuell klass" med en litteraturlärarinna, som är allmänt populär och respekterad. Artikeln handlar om Ljuda, som skolkar från skolan, och om orsakerna till rennes ovilja att delta i undervisningen:

> Det var under en lektion. "Den klassiska ryska litteraturens världsbetydelse" . . . Och plötsligt uppstod den där säregna atmosfären, den där särskilda luften, som inte kan återges i ord. – – – Varken lärarinnan eller eleverna tänkte i det ögonblicket på vilka betyg man skulle sätta och få. Som om ett betyg skulle kunna mäta, att man förstått Dostojevskijs väldiga lidande, att Tjernysjevskijs moraliska gestalt, Tolstojs storhet och Tjechovs humanism är en så kära och att man högst av allt värderar deras förmåga att känna medlidande med människor och känna deras smärta som sin egen.
>
> – – – Ljuda flyttade oroligt blicken från den ena till den andra och hennes händer rörde sig nervöst över bänken, än gjorde hon en häftig rörelse, som för att resa sig, än sjönk hon ihop.
>
> Till slut upptäckte lärarinnan henne:
>
> – Vad är det, Barysjeva, vill du också göra ett inlägg?
>
> Barysjeva göra ett inlägg ? ! Det var något nytt i klassens liv. Alla vände sig mot henne.
>
> Hon frigjorde sig med svårighet ur den trånga bänken och började – det var som om hon kastat sig i vattnet.
>
> – Ni säger själva . . . men hur är ni själva? Just dom, den där Tjernysjevskij och dom andra, som om dom var på det viset! Ni är såna, att om nån klär sig modernt och ser hyfsad ut i ansiktet, med den går det bra att prata och skratta och gå på dans och bio . . . Men om nån inte har något så där vidare värst utseende är hon på en gång som den där väggen för er, ni bryr er genast inte ett dugg . . . Men den där Dostojevskij, och Tjechov, som om dom var på det viset?! För dom kunde man vara tjock eller hur som helst, det brydde dom sig inte om . . . Dom . . . – Ljuda tappade plötsligt andan och tystnade.
>
> Klassen väntade en sekund – skulle hon inte utlämna ytterligare något. Men sedan vältrade de sig över bänkarna och bokstavligen stönade av skratt.
>
> – Tyst! skrek det främsta kvickhuvudet i denna klass, som även i övrigt aldrig behövde leta efter uttrycken. – Tyst, kamrater. Här är inte platsen att gnägga, utan att förklara för en kamrat att hon kanske har kommit ur kurs. Ser du, Barysjeva, inte var dom sådana kard-

borrar, Tjernysjevskij och dom andra. Dom var till och med riktigt kräsna. Om vi tar t ex Anna Grigorjevna Dostojevskaja, så var hon ju till och med riktigt skaplig. Och Olga Sokratovna, det är hon som var Tjernysjevskijs hustru, hon var ju en verklig skönhet i ansiktet. Och beträffande dom tjocka så måste jag göra dig besviken: litteraturhistorien har inte kunnat fastställa ett enda sådant faktum. Så ligger det till, frun.

Ljuda stod där, purpurröd hela hon. Sedan lyfte hon blicken mot honom.

– Far åt, du vet vart . . . din pestsmitta, sa hon hest.

– Ooooo, tjöt klassen.

Det ringde ut.

(Ivanter 1976)

Lärarinnans reaktion på Ljudas inlägg är inte ointressant. Även om hon ångrade sig senare, upplevde hon det då som irriterande och intellektuellt osnyggt. Ljudas civilkurage och äkta känsla såg hon inte. Artikelförfattarinnan formulerar sensmoralen: "vad är era högstämda ord värda, när ni är blinda och döva för det ni har omkring er"?

Den moraliska fostrans misslyckanden är förstas i många fall mera uppenbara än i fråga om Ljudas kamrater. Självfallet kan inte litteraturundervisningen ensam lastas för de mycket allvarliga ungdomsproblem, som även det sovjetiska samhället brottas med i våra dagar, och som flitigt diskuteras offentligt, t ex i *Literaturnaja gazeta*.[13] Men själva förekomsten av sådana problem är ändå en påminnelse om att litteraturundervisningen, som ju numera når alla ungdomar i mellanskoleåldrarna, ofta misslyckas med att vara det viktiga medel för deras moraliska fostran, som vi i det föregående hört så mycket tal om.

Litteraturintresset

Den vanliga föreställningen om ryssarna som "ett läsande folk" omhuldas eftertryckligt i Sovjetunionen, men betvivlas av t ex Jacoby — uppenbarligen dock mycket på grund av att utomhusmiljön i Sovjetunionen inte vimlar av läsare i blåkläder på väg hem från fabrikerna (s 200). För att nå verkligheten bakom sådana klichéer räcker det naturligtvis inte att göra personliga iakttagelser på gator och torg: endast sociologiska undersökningar av litteraturintresset kan ge korrekt information. Sådana undersökningar görs också i Sovjetunionen, om också inte i den landsomfattande skala, som skulle krävas för att ge en helhetsbild av situationen.[14] I en artikel i *Sovjetskaja pedagogika*[15] kommenteras t ex en undersökning av kultur- (inklusive litteratur-)-intresset bland 20 000 landsortselever, som visar, att intresset växer med elevernas ålder. I klass 5 redovisar 69 % av pojkarna och 70 % av flickorna sådant intresse, i klass 10 är andelen 75 % resp 89 %. Emellertid är bilden inte entydigt ljus. Dels försökte man i undersökningen kvalitets-

bestämma intresset, varvid ett *kvalificerat* litteraturintresse konstaterades hos endast 58 % av eleverna i klass 5. Dels utvecklas det allmänna kulturintresset inte heller konstant uppåt: för flickorna kulminerar det i klass 8 (91 %), för pojkarna i klass 9 (76 %). Båda grupperna har alltså mindre intresse för kultur i klass 10 än under något av de närmast föregående skolåren.

Kan det möjligen vara så, att skolan och dess litteraturundervisning bär en del av skulden till denna nedgång? Mycket tyder på att så kan vara fallet. Praktiskt taget all metodisk litteratur på det litteraturpedagogiska området uppmanar lärarna att undvika överanalyser och mera ta vara på elevernas spontana litteraturupplevelser. Att dessa varningar ofta klingar ohörda vittnar dock den allmänna debatten om litteraturundervisningen om.[16] Som ett inlägg i denna debatt kan man se ett samtal mellan den fr a som barnpoet mycket kände sovjetiske författaren Sergej Michalkov och vicepresidenten i Pedagogiska vetenskapsakademin Michail Kondakov, återgivet i *Literaturnaja gazeta*.[17] Michalkov berättar där bl a att han hört en elev säga att skolans litteraturundervisning fått honom att hata *Jevgenij Onegin* och Kondakov påminner sig i det sammanhanget "en miniatyr av den slovakiske författaren Miloš Krho":

> En gång gav man en pojke en stor lupp, och han bestämde sig för att titta närmare på en ros. Han rev av kronbladen, skar sönder dem och lade dem under förstoringsglaset. Och han såg, att rosen förlorade sin mening, sin skönhet och doft. Antagligen förlorar skönlitterära verk också sin mening, skönhet och doft när man preparerar dem på det där sättet.

Läs- och skrivförmågan

Om det också — som framgått av resonemanget i detta kapitel — i de flesta avseenden är utomordentligt svårt att göra några entydiga konstateranden beträffande litteraturundervisningens resultat, kan man trots allt med avseende på elevernas tekniska läsfärdighet dra vissa slutsatser av mera definitiv karaktär. Den tekniska läsfärdigheten är naturligtvis inte ett resultat av litteraturundervisningen ensam; fr a modersmålsundervisningen bidrar förstås till att utveckla den. Men eftersom läsförmåga och läsvana ovedersägligen hör ihop och det fr a är litteraturundervisningen som systematiskt utvecklar elevernas läsvanor, torde det i hög grad vara dess förtjänst att läsförmågan är så högt utvecklad och allmänt utbredd i den sovjetiska skolan.

Uppenbarligen är läs- och skrivsvårigheter av det slag som vållar problem i Sverige nämligen ett mera ovanligt fenomen i Sovjetunionen. Det finns visserligen tecken på att de inte är helt okända. Susan Jacoby fick t ex genom hörsägen veta, att "den funktionella analfabetismen fortfarande var omfat-

tande i avlägsna delar av landsbygden, särskilt bland kvinnor och asiatiska minoriteter" (a a s 199), juristen Ju Kostanov från Rostov-na-Donu klagar i en artikel i *Literaturnaja gazeta* på ungdomsbrottslingarnas dåliga språkbruk och svåra stavfel[18] och den nyss citerade vicepresidenten i Pedagogiska Vetenskapsakademin, Michail Kondakov, meddelar i sitt samtal med Michalkov, att 2,6 % av eleverna "i en del skolor" ännu i slutet av tredje klassen stavelseläser. Men i jämförelse med förhållandena i Sverige, där vi mitt i civilsationen, i ganska stor skala och uppe på gymnasienivå har stavelseläsande elever, som ibland rentav kallas just funktionella analfabeter, är detta inte alarmerande.

Det viktigaste indiciet på att läs- och skrivsvårigheter spelar en mycket underordnad roll i Sovjetunionen är att det saknas en debatt kring problemet. Även där frågeställningen skulle kunna förväntas gå i dagen i den metodiska litteraturen lyser den med sin frånvaro. Man kunde t ex vänta sig att se spår av den i de metodiska rekommendationer för litteraturundervisningen i yrkesskolor med mellanskoleutbildning, som *SSSR:s ministerråds statliga kommitté för den yrkestekniska utbildningen* låter utge; elever med läs- och skrivsvårigheter borde rimligtvis se yrkesskolan som ett lockande alternativ till den allmänbildande 10-årsskolans koncentrerade teoretiska undervisning med dess stora krav på god läsförmåga. I de metodiska anvisningarna för arbetet med "ett större litterärt verk"[19] borde t ex läsförmågan diskuteras, om lässvårigheter förekom pa ett sätt, som kunde hota litteraturstudiets genomförande. Men varje antydan av det slaget saknas. Visserligen presenteras ett förslag till Tolstoj-studium, som jämfört med den allmänbildande skolans är metodiskt förenklat, med *kommenterad läsning* som huvudmetod och mera *självständigt elevarbete*. Men det är allt. I den variant av litteraturprogrammet som är avsedd för yrkesskolan[20] saknas också antydningar om läs- och skrivsvårigheter. De för yrkesskolan specifika litteraturundervisningsproblemen är enligt denna skrift i stället, att innehållet i den allmänbildande skolans litteraturprogram oavkortat ska anpassas till yrkesskolans 43 timmar kortare litteraturkurs, att en viss yrkesinriktning av uppsatsskrivandet är nödvändig osv.

Intressantast bland de metodiska anvisningarna för yrkesskolans litteraturundervisning är kanske i detta sammanhang *Modersmålsstudiet på litteraturlektionerna i yrkesskolor med mellanskoleutbildning.*[21] Skriftens blotta existens kan kanske ses som ett tecken på att någon sorts skrivsvårigheter föreligger. Men när dessa exemplifieras (typfel är osäkerhet i valet mellan prefixen *pre-* och *pri-*, mellan hårt och mjukt *i* efter *ts)* och man tar del av vilka åtgärder som föreslås (bl a fonem- och morfemanalys, som utförs i föredragsform framme vid tavlan), förstår man att problemen är av en an-

nan och lindrigare art än i Sverige. Syftet är också att utveckla en "ortografisk skarpsyn" som arbetaren i ett utvecklat samhälle behöver (s 3), inte att utveckla eller restaurera elementära språkfärdigheter.

Om språkfärdighetsproblem av mera allvarligt slag någon gång framskymtar i den pedagogiska debatten, sker det alltid på ett sätt, som visar att det rör sig om någonting avvikande och onormalt. En artikel om ungdomsbrottslingarnas språksvårigheter har nyss nämnts (avh s 166). I en annan artikel med den i detta sammanhang intressanta rubriken *Det svåraste problemet med "de svåra"* framhålls, att "de svåra" ofta kan insorteras i tre kategorier: barn till alkoholister, barn till sinnessjuka och barn med "svagt nervsystem". För de senares del ligger orsakerna till problemen åtminstone delvis inom skolan:

> Saken är den, att nervsystemet hos varje människa har nedärvda och medfödda egenheter. Om dessa inte beaktas, kan barnets personlighet grymt stympas. Särskilt lider barn med svagt nervsystem. — — — (Darwin ansågs av denna anledning vara ett dumhuvud, och Metjnikov och Curie gick överhuvudtaget inte i skola, eftersom de inte kunde anpassa sig till dess krav . . .). — — — Hos dessa barn uppstår ofta hämmande reaktioner, däribland även språkliga störningar. (Andrejeva 1977)

Tyvärr nämns de språkliga störningarna bland de "sårbara, lätt uttröttade och långsamma" barnen med svagt nervsystem i denna artikel endast på detta sätt, vilket gör det möjligt att dra några slutsatser om deras karaktär.

Själv har jag vid mina skolbesök alltid frågat skolledningen och de lärare, vars lektioner jag besökt, om de anser att rent tekniska lässvårigheter av ett slag som skulle hindra eleverna att tillägna sig litteraturkursens innehåll förekommer. Samma fråga har jag också konfronterat ett antal medarbetare vid *Institutet för undervisningens innehåll och metoder* med (bl a G I Belenkij, T S Zepalova, N I Kudrjasjev, T A Ladyzjenskaja, N Ja Mesjtjerjakova, L A Trostentsova, D L Ustjuzjanin). Frågan har regelmässigt mötts med oförstående och motfrågor av typen: "Hur skulle elever kunna ha lässvårigheter av det slaget i den åldern (litteraturkursen börjar ju först i klass 4)?" Att lässvårigheter förekommer på ett sätt, som kan äventyra den skönlitterära läsningen inom litteraturkursens ram, förnekades i samtliga fall.

På grund av deras samstämmighet och ovanliga entydighet kan kanske även Hedrick Smiths och Susan Jacobys berömmande uttalanden om just läs- och skrivförmågan (se t ex avh s 157 ff) ses som ett indicium på att förhållandena på detta område verkligen kan karaktäriseras som internationellt sett tillfredsställande.

Orsaker till bristfälliga undervisningsresultat

En kort sammanfattande analys av den sovjetiska litteraturundervisningens

brister och förtjänster görs i kapitel 15. Här ska bara några särdeles iögonenfallande orsaker till att denna undervisning i vissa avseenden inte når de uppställda målen beröras.

Det oftast anförda av den sovjetiska litteraturundervisningens problem är utan tvekan bokbristen. Det är den, som de sex litteraturlärarna bland 25:e partikongressens delegater först och främst och mycket unisont tar upp, när redaktionen för *Literatura v sjkole* ber dem yttra sig om litteraturundervisningens problem.[22] Att bokbristen kan vara en direkt orsak till otillfredsställande undervisningsresultat vittnar en inspektionsrapport från *Tjitinskaja oblast* på gränsen mot Mongoliet och Kina om. Även om eleverna t o m i detta perifera område anses vara "rätt väl belästa", har bokbristen gått ut över deras *läsning utom klassen*, fr a beträffande den sovjetiska litteraturen.[23]

En annan och kanske allvarligare förklaringsgrund till att litteraturundervisningens resultat ibland inte blir enligt förväntan är olika typer av lärarproblem. Bortsett från svårigheten att besätta alla tjänster i landsortsskolorna med kompetenta lärare kan den verkliga kapaciteten även bland lärare som har den formella kompetensen ofta vara låg. Delvis kan detta sammanhänga med att den sovjetiska lärarutbildningen med avseende på den teoretiska pedagogiska skolningen håller en alltför låg nivå: för den teoretiska utbildningen svarar i första hand ämnesmetodiken, medan den pedagogiska kursen huvudsakligen berör praktiskt fostrande arbete som t ex klassmöten, pionjärträffar, fester, kunskapstävlingar och andra tillställningar som har med *arbetet utom klassen* att göra. Denna praktiska inriktning av lärarens pedagogiska utbildning kritiseras av A I Piskunov vid Pedagogiska vetenskapsakademin för att den

> leder till ett öppet eller dolt underskattande av en annan uppgift som den pedagogiska högskolan har, och som består i att utrusta studenterna med djupa och medvetna kunskaper på utvecklingspsykologins och den pedagogiska psykologins, didaktikens och uppfostringsteorins områden, liksom när det gäller folkbildningens organisation och administration och pedagogikens historia. (Piskunov 75 s 81)

Kanske kan man alltså räkna med, att otillfredsställande undervisningsresultat i viss mån kan bero på att beredskapen inför nya pedagogiska idéer ibland är låg, till följd av brister i lärarnas teoretiska pedagogikkunskaper. Det finns indicier på att även den ämnesteoretiska utbildningen är bristfällig. Enligt en undersökning av 1 046 lärare i 15 städer redovisade endast 54 % av litteraturlärarna "ett kvalificerat intresse" för olika konstarter, och "en tredjedel bedömde sin litteraturutbildning utomordentligt kritiskt".[24]

Sammanfattning

Vi har i detta kapitel försökt tränga bakom den fasad av officiell statistik

som uppenbarligen beskriver den i och för sig respektingivande övergången till allmän mellanskoleutbildning på ett sätt, som gör den mera imponerande än den verkligen är. Vi har konstaterat, att även om praktiskt taget alla sovjetiska ungdomar redan nu går igenom den fullständiga mellanskolan och därmed den litteraturundervisning vi har bekantat oss med i det föregående, är detta ingen garanti för att de har tillägnat sig djupa och medvetna litteraturkunskaper. Tvärtom har vi sett exempel på en mycket påfallande kunskapsformalism även bland särskilt väl motiverade elever. Vi har också sett indicier på att den moraliska fostran som litteraturundervisningen ska bibringa eleverna kan misslyckas också under till synes exemplariska förhållanden.

I ett avseende förefaller resultaten av litteraturundervisningen dock vara mera otvetydigt tillfredsställande, nämligen beträffande elevernas läs- och skrivförmåga. Man kan tycka, att den sovjetiska mellanskolans maximala sociala bredd skulle komma i konflikt med de unikt höga intellektuella kraven i undervisningen och att läs- och skrivsvårigheter därvid skulle spela en väsentlig roll, men så har uppenbarligen inte skett.

Noter:

1 Ett exempel: I ledaren till *Sovjetskaja pedagogika* 1974:12 heter det: "I Moskva avslutade mer än 12 000 lärare läsåret utan kvarsittare" (s 4), men hur stor del av lärarkåren i Moskva detta kan vara, vilka ämnen lärarna i fråga företräder, hur detta resultat förhåller sig till landsbygdsskolornas osv får man ana sig till på egen hand.

2 Planen för kvälls-(skift-)skolans expansion uppfylldes enligt kommentaren till denna sammanställning bara till 90,7 %.

3 *Sovetskaja pedagogika* 1976:5 s 4.

4 *Narodnoje obrazovanije* 1975:6 s 3 f.

5 Suvorova 1976 s 43.

6 *Literaturnaja gazeta* 1977:4 — *Vsled za inspektorom.*

7 Sjatalov och hans idéer presenteras i artiklarna *Vse deti talantlivy* (skriven av Sjatalov själv) och *Mozjno li utjit bez dvojek?* i nummer 1977:9 samt *Vysoty i osnovanija* i nummer 1977:22 av *Literaturnaja gazeta.*

8 Se t ex Rabunskij 1975 och Panitj 1975.

9 Originalet, *The Russians,* utkom i New York 1976. Här hänvisas till den svenska upplagan, Smith 1977.

10 Det amerikanska originalet, *Inside Soviet Schools,* utkom 1974. Här hänvisas till den svenska upplagan, Jacoby 1975.

11 Se Usisjtjeva 1975.

[12] Min översättning avviker naturligtvis i viss mån från originalet, som lyder:

Jeli
Dorozjki v skverach potjerneli
Busjujet v rosjtjach listopad,
A u Kremlja
prjamyje jeli
V nadezjnoj zeleni stojat.
Oni probjutsja skvoz meteli
Sumejut molodost sberetj
I nikogda ne sbrosjat s pletj
Svoi zelenyje sjineli.

[13] Se t ex debatten om ungdomsproblemen under temarubriken *Podrostok — uroki opasnogo vozrasta* i *Literaturnaja gazeta* 1977:2, 5, 14, 19, 25, 52.

[14] Dondurej 1975 omnämner och kommenterar kortfattat en rad mer eller mindre sociologiska undersökningar av läsintresse. läsupplevelse m m. Detsamma gäller Bodrova 1977.

[15] Kvjatovskij 1974.

[16] Nilsson 1976 skildrar en insändardebatt om litteraturundervisningen i *Komsomolskaja Pravda* som bl a visar att undervisningen kan ha ett direkt negativt inflytande på intresset för litteratur.

[17] *Literaturnaja gazeta* 1977:16 — *Vse natjinajetsja s detstva.*

[18] Literaturnaja gazeta 1977:14 — *"Nechto nas ne uvidil".*

[19] Se *Rabota prepodavatelja nad tekstom krupnogo literaturnogo proizvedenija. Metoditjeskije rekomendatsii.*

[20] *Sbornik instruktivno-metoditjeskich materialov dlja srednich professionalno-technitjeskich utjilisjtj.*

[21] *Izutjenije russkogo jazyka na urokach literatury.*

[22] *Literatura v sjkole* 1976:3 ss 2—17.

[23] *Literatura v sjkole* 1974:4 s 28.

[24] Se Kvjatovskij 1974.

KAPITEL 14

Förändringar under 1970-talet

I mångt och mycket har framställningen i det föregående byggt på läroböcker, kursplaner och metodisk facklitteratur, som 1978, när slutkapitlen skrivs, redan är inemot ett decennium gamla. Även om den sovjetiska litteraturundervisningen som vi sett kännetecknas av stor uniformitet och en därmed sammanhängande ovilja mot drastiska förändringar, har 70-talet varit alltför rikt på pedagogiskt reform- och utvecklingsarbete för att litteraturundervisningen skulle ha kunnat förbli intakt.

Till volymen har litteraturprogrammets grundkurs visserligen genomgått mycket små förändringar, och titelvalet är i det närmaste identiskt läsåren 1971/72 och 1977/78. Även läroböckerna av 1976 och 1977 års upplagor är, fr a beträffande klasserna 4—7, obetydligt förändrade; endast *Russkaja sovetskaja literatura* för klass 10 är helt nyskriven (men påminner trots detta mycket om sin föregångare).

Men förändringar av betydelse har trots allt genomförts. Det är förstås inte möjligt att här göra någon brett upplagd inventering av sådana förändringar — därtill saknas utrymme. Syftet med detta kapitel är i stället att belägga några huvudtendenser i litteraturundervisningens utveckling under 70-talet: den ideologiska skärpningen, det starkare betonandet av den sovjetiska kulturens mångnationella karaktär, utvecklingen mot mera elevaktiva studier samt den större omsorgen om elevernas språkfärdighetsträning.

Den ideologiska skärpningen

Den mest lättobserverade tendensen i den sovjetiska litteraturundervisningens utveckling under senare år är den "ideologiska skärpning", som i litteraturprogrammet fått ett mycket iögonenfallande uttryck i ett tillägg till de senaste årens upplagor: *Om arbetet med verk av V I Lenin på litteraturlektionerna i klasserna 8—10 i de allmänbildande skolorna.*

Även vid ett närmare studium av litteraturprogrammet för läsåret 1977/78 och läroböckerna av 1976 och 1977 års upplagor märks ett starkare poängterande av det ideologiska budskapet. Detta tar sig uttryck på först och främst följande sätt:

1 *Studium av flera Lenin-artiklar än tidigare.*

Som exempel på detta kan nämnas att läsåret 1971/72 endast *Leo Tolstoj som den ryska revolutionens spegel* skulle läsas inom Tolstoj-temats ram i klass 9,

medan programmet för 1977/78 anger ytterligare två artiklar av Lenins hand; i anvisningarna för Radisjtjev-temat i klass 8 åberopar programmet 1977/78 den 1971/72 ej omnämnda *Om storryssarnas nationella stolthet* — en innovation som f ö återspeglas i ett nytillkommet, fylligt citat ur just denna artikel i läroboken för klass 8, *Russkaja literatura 8*, av 1977 års upplaga (s 41); även anvisningarna till den direkt efter Radisjtjev-studiet följande inledningslektionen till studiet av "litteraturen under den ryska frigörelseprocessens första period" (i programmet för läsaret 1971/72 är denna rubrik symptomatiskt nog formulerad på ett mera neutralt sätt: "Den ryska litteraturen under 1800-talets första hälft") upptar två artiklar som inte omnämndes 1971/72: *Ur den ryska arbetarpressens historia* och *Till Herzens minne*.

2 *Det ideologiska budskapet lyfts fram och ges en tydligare formulering.*

Redan i litteraturprogrammets inledande, allmänna metodiska anvisningar har det ideologiska budskapet givits en jämförelsevis starkare ställning. Dessa anvisningar hade läsåret 1971/72 en betydligt mera poängterad ämnesmetodisk inriktning. 1977/78 har t ex det sex sidor långa avsnittet om "huvudmetoder för litteraturstudiet i klasserna 4—7" — dvs just de klasser som i första hand berördes av den 1971/72 fortfarande pågående övergången till nya kursprogram — helt och hållet bortfallit.

I stället ägnas i litteraturprogrammet för 1977/78 större utrymme åt att precisera och fördjupa resonemanget kring litteraturundervisningens fostrande uppgifter. En särskilt tydlig tyngdpunktsförskjutning har skett i kapitlet "Litteraturundervisningens uppgifter", som inleder programmet. Läsåret 1971/72 handlade detta i hög grad om hur eleverna via litteraturundervisningen ska bibringas kommunistisk moral och enskilda kommunistiska dygder. I 1977/78 års program centreras framställningen i stället mera kring en kommunistisk världsaskådning och litteratursyn, varvid resonemanget illustreras med uttalanden av kommunistpartiet och särskilt Brezjnev om konst och litteratur och kulturell utveckling inom Sovjetunionen.

Samma tendens går igen — och förtydligas — i programmets metodiska detaljanvisningar. I programmet för läsåret 1971/72 föreskrivs t ex att Gribojedov-temat i klass 8 bl a ska handla om följande:

> Komedin *Klokhet bringar olycka*. Den bjärta bilden av herrskapsliv i Moskva under perioden mellan 1812 års Fosterländska krig och dekabristernas uppror. (s 65)

I programmet för läsåret 1977/78 har formuleringarna på motsvarande ställe blivit mera politiskt laddade:

> Komedin *Klokhet bringar olycka*. Den historiska egenarten i de vardagskonflikter och -karaktärer som gestaltas i komedin. De främsta

> 1800-talsmänniskornas protest gentemot de reaktionära politiska och andliga grundvalarna för godsägarsamhället. Komedigestalternas breda och generella innebörd, komedins betydelse i den tidens samhällskamp och under de följande perioderna i landets liv. (s 27)

Även förändringar i läroböckerna går i denna riktning. Som exempel på detta kan inledningen till den nyskrivna *Russkaja sovetskaja literatura*, läroboken för klass 10, tjäna. I 1977 års upplaga handlar den liksom 1970 först och främst om vad sovjetlitteraturen är för något, men den marxistisk-leninistiska historiefilosofin är nu mera accentuerad.

3 *Intresset för Lenins person stimuleras ytterligare.*

Lättast att iaktta är denna tendens kanske i de små förändringar som trots allt skett beträffande texturvalet i litteraturkursen. Enligt programmet för läsåret 1977/78 har sålunda Jurij Nagibins ideologiskt neutrala och lågmält mänskliga novell *Vintereken*, som ingick i grundkursen för klass 5 läsåret 1971/72, förvisats till programmet för *läsning utom klassen* och ersatts med Demjan Bednyjs dikt *Snöflingor*, som skildrar folkets sorg vid Lenins död.

Men intresset för Lenins person har förstärkts också i läroböckerna. Sättet att krydda läroboksframställningen med associationer till hans privatliv och personliga tycken har blivit mera iögonenfallande. "Orden till en av Lenins favoritsånger — 'Av tunga ofriheten plågad' — är skrivna av G A Matjtet, som stod nära 70-talets revolutionära kretsar", kan det exempelvis heta i en nytillkommen formulering i *Russkaja literatura 9* (s 7), förmodligen för att med hänvisning till Lenins personliga uppfattning kasta ett sympatiskt skimmer över såväl Matjtet själv som de revolutionärer han "stod nära". Och på samma sätt förväntas väl Dostojevskijs status höjas medelst följande passus, som har skjutits in i inledningen till Dostojevskij-kapitlet i samma bok:

> På V I Lenins initiativ restes i juli 1918 på gatorna i våra städer monument över "socialismens, revolutionens osv stora gestalter". I förteckningen över författare och poeter, som borde hedras med monument, anvisas: "1. Tolstoj. 2. Dostojevskij. 3. Lermontov. 4. Pusjkin . . ." Så uppskattade det segrande proletariatet Dostojevskijs skapararv. (s 218)

När det gäller den "ideologiska skärpning" som beskrivits i detta kapitel är det slutligen viktigt att framhålla, att den inte innebär att det ideologiska budskapet har förändrats eller hårdnat. Ideologin är naturligtvis densamma som tidigare — skärpningen är närmast av pedagogisk natur. I inledningen till den tidigare omnämnda bilagan till *litteraturprogrammet* för läsåret 1977/78 — *Om arbetet med verk av V I Lenin på litteraturlektionerna i klasserna 8—10 i de allmänbildande skolorna* — konstateras att "eleverna i

en rad skolor inte alltid kan stödja sig på grundsatserna i dessa artiklar när de analyserar och bedömer konkreta skönlitterära verk (s 53). Avsikten är alltså helt enkelt att medelst en precisering och ett betonande av det ideologiska budskapet "höja den ideella nivån på litteraturstudiet i skolan", som det heter på samma ställe.

Det ökade intresset för icke-ryska kulturer

Läroböckerna har som tidigare konstaterats en viss frihet i förhållande till litteraturprogrammet — de kan t ex avvika från detta genom att presentera ett större urval texter än det föreskrivna. Så sker också när *Rodnaja literatura 5* av 1976 års upplaga utökar det lilla Lenin-temat i klass 5 — Isakovskijs *Ballad om Lenin* och Bednyjs *Snöflingor* — med en dikt av den georgiske poeten Chuta Berulava, *Till Lenin*. Detta textval ligger naturligtvis i linje med den ovan diskuterade allmänna ideologiska skärpningen. Men valet av en dikt av georgiskt ursprung illustrerar också en annan tendens i den utveckling som under de senaste åren försiggått på litteraturundervisningens område. Betydligt större uppmärksamhet (men trots detta fortfarande inte särskilt stor) ägnas numera åt de icke-ryska nationallitteraturerna inom Sovjetunionen.

Utöver Berulavas georgiska Lenin-dikt har sålunda i 1976 års upplaga av *Rodnaja literatura 5* tillkommit dikter av den vitryske författaren Maksim Tank, uzbeken Gafur Guljat och ukrainaren V Sosjura (sammanlagt tre texter). I linje med denna förändring ligger anvisningarna i 1977/78 års litteraturprogram om att en rysk, en ukrainsk, en kazakisk, en osetinsk och en vitrysk folksaga ska läsas *utom klassen* i klass 4 i stället för de två ryska som föreskrevs 1971/72. Enligt det nya programmet ska också *Igorkvädet* sammanställas med "de stora hjälteepos som skapats av andra folk inom SSSR" (s 26), en nytillkommen anvisning som läroboken för den aktuella klassen, *Russkaja literatura 8*, förverkligar på ett utrymme motsvarande en sida (s 20 f). På liknande sätt har *Russkaja literatura 9* i ett nyskrivet avsnitt (ss 21—27) tagit fasta på programmets påbud (som dock fanns med redan 1971/72) att i det inledande översiktstemat i klass 9 behandla "den revolutionära demokratins idéer i broderfolkens litteraturer (T G Sjevtjenko, Akakij Tsereteli, Kosta Chetagurov)".

Exemplen skulle kunna mångfaldigas, men det är förstås mera angeläget att bestämma deras karaktär än deras kvantitet. Generellt kan man säga att de belyser en ideologisk och kulturell samhörighet och ett historiskt beroendeförhållande mellan folken i Sovjetunionen, varvid det ryska folket och den ryska kulturkretsen ofta tillmäts central betydelse. Det är förstås ingen slump att Berulavas nytillkomna dikt i *Rodnaja literatura 5* heter just

Till Lenin eller att det nyss nämnda nyskrivna avsnittet om "broderfolkens" litteraturer i *Russkaja literatura 9* beledsagas av en uppgift som följande:

> Berätta om hur den ryska revolutionära demokratins idéer övade inflytande på litteraturens utveckling bland Rysslands folk. (s 27)

De olika nationallitteraturerna inom Sovjetunionen studeras alltså inte bara — eller ens i första hand — för sin egen skull, utan för den ideologiska fostrans. Man bör ändå inte se enbart storrysk chauvinism bakom detta förhållande. I grunden gäller samma princip som för studiet av den ryska litteraturen — även detta utformas ju som vi sett i hög grad i enlighet med de styrandes vilja att fostra ideologiskt rättänkande samhällsmedlemmar.

Den ökade uppmärksamhet som ägnas "broderfolkens" litteraturer i de sista årens program och läroböcker är givetvis bara ytterligare ett uttryck för den allmänna ideologiska skärpningen. Den är också helt och hållet av samma art: den innebär inte något nytt och annorlunda ideologiskt tänkande, knappast ens en attitydförändring. Den är helt enkelt ett förtydligande och understrykande av redan tidigare formulerade idéer.

Utvecklingen mot en mera elevaktiv undervisning

Tidigare i avhandlingen har vi sett spår av en utveckling mot undervisningsformer som förutsätter ett mera aktivt och självständigt arbete från elevernas sida. Den tendensen märks också i program och läroböcker från senare år. Redan det förhållandet att kursplanen för *läsning utom klassen* i fr a klasserna 7—10 utökats väsentligt i litteraturprogrammet 1977/78 jämfört med situationen 1971/72, innebär självfallet att elevernas självständiga studiearbete tillmäts större intresse.

Detta förhållande kan beläggas också i litteraturprogrammets metodiska anvisningar om hur *läsningen utom klassen* ska bedrivas ;de är läsåret 1977/78 betydligt fylligare och konkretare än 1971/72, och dessutom formulerade med större skärpa och energi. Medan litteraturläraren 1971/72 "kan stödja sig på" elevernas litterära erfarenheter från *läsningen utom klassen* när han gör litteraturhistoriska översikter (s 45), kan han 77/78 "inte låta bli att intressera sig för vad eleverna läser efter självständigt val"; det krävs att han "systematiskt rekommenderar eleverna böcker för läsning på egen hand" — varvid "särskild uppmärksamhet måste ägnas läsningen av den moderna sovjetlitteraturens bästa verk" — och genomför "kollektiva granskningar av de böcker som lästs på egen hand" (s 7). Naturligtvis skulle han redan 71/72 "vidga och styra elevernas läsintressen", både på de för *läsning utom klassen* avsedda lektionerna och genom att "på olika sätt göra propaganda för böcker" (s 45). Men 1977/78 står det klarare, vad dessa "olika sätt att propagera" kan vara för någonting: läraren ska hålla kontakt med

skolbiblioteken och utnyttja föräldramötena för att "systematiskt ge bokinformation och råd om hur man i hemmet bör handleda barnens självständiga läsning" (s 7).

Det kan förefalla paradoxalt att dessa anvisningar om hur läraren ska leda och styra elevernas läsning på egen hand skulle kunna tas som intäkt för att man på centralt skolpolitiskt håll arbetar för en utveckling mot en mera elekaktiv undervisning. Skulle de inte rentav kunna tolkas på rakt motsatt vis? Är inte lärarens mera aktiva roll i samband med elevernas *läsning utom klassen* i själva verket en inskränkning av utrymmet för fria och självständiga studier?

Enligt sovjetisk uppfattning behöver det emellertid inte råda något motsatsförhållande mellan självständighet och lärarstyrning. "Självständigheten måste styras" *(Samostojatelnostju nado rukovodit)*, förklarade — var och en för sig, oberoende av varandra och utan ledande frågor från min sida — D L Ustjuzjanin och G I Belenkij på Pedagogiska vetenskapsakademin och den förtjänta *(zasluzjennaja)* lärarinnan vid skola nr 201 i Moskva, Z N Kulakova, när jag träffade dem i november 1977. Enligt deras mycket auktoritativa uppfattning behövs läraren för att stimulera och hålla igång elevernas självständiga studier, som annars hotar att inte bli några studier överhuvudtaget. Och dessutom ska ju lärarinflytandet — som vi sett tidigare ytterst vara en garanti för att alla elever ges en möjlighet till allsidig personlighetsutveckling. Det kan alltså trots allt vara befogat att se de mera energiska anvisningarna om arbetet med elevernas *läsning utom klassen* i 1977/78 års program först och främst som ett uttryck för en starkare, eller i varje fall mera eftertryckligt formulerad, vilja att odla elevernas förmåga att arbeta på egen hand.

I litteraturläroböckerna för de tre högsta klasserna märks denna tendens kanske fr a i de förändringar som uppgifts- och frågematerialet har genomgått i senare års upplagor. Redan det faktum att den helt omarbetade läroboken för klass 10 — *Russkaja sovetskaja literatura* — har försetts med frågor och uppgifter och därmed lämpar sig bättre för självständiga studier än sin föregångare är ett tecken. Men även 1977 års upplagor av *Russkaja literatura 8* och *9*, som har omarbetats men ändå i långa stycken förblivit identiska med de i avhandlingen behandlade företrädarna med samma namn, visar en i viss man förändrad attityd till elevernas studiearbete.

Bl a har frågematerialet mera inriktats på den enskilde elevens behov än pa lärarens eller klassens. Större uppgifter av föredragskaraktär, som ju närmast riktar sig till lärarna för fördelning bland eleverna på ett för *den gemensamma undervisningen* förmånligt sätt, har blivit betydligt mera sällsynta. I stället har många uppgifter nu karaktären av *inlärningsfrågor*, som

riktar sig omedelbart till den enskilde eleven och är avsedda att hjälpa honom i hans självständiga, individuella studier.

Man kan alltså iaktta en starkare vilja att stimulera elevernas självständiga kunskapsinhämtande i de senaste upplagorna av litteraturläroböckerna för klasserna 8—10 (— i *Rodnaja literatura 4—7*, däremot, är skillnaderna mellan upplagorna alltför små för att man ska kunna dra några entydiga slutsatser av detta slag). Men man kan också spåra en ny attityd till elevernas *självständiga tänkande* i samband med detta kunskapsinhämtande. Sålunda har mycket viktiga studietekniska anvisningar tillkommit och lyfts fram i *Russkaja literatura 8* och *9*. En av dessa nytillkomna anvisningar formuleras på följande, antiauktoritära sätt:

> Jämför lärobokens tes med vad ni redan sedan tidigare känner till, och ifrågasätt den, om ni har kommit fram till andra slutsatser och kan belägga dem. Och frångå en gång för alla det mekaniska pluggandet utan eftertanke. Just det medvetna och aktiva studiearbetet gör att man på sikt minns allt man behöver tillägna sig. *(Rus lit 9* s 4)

Intensifierad språkfärdighetsträning

Var och en som bevistat några litteraturlektioner i en sovjetisk skola torde förstå behovet av uppmaningar till självständigt tänkande. Problemet med att eleverna ofta tillägnar sig läroboksframställningen i form av osmälta fraser i stället för att ta ställning till dess bärande resonemang och idéer på ett sådant sätt att de kan diskutera dem naturligt och självständigt är förstås internationellt. Frågan är dock om det inte är ovanligt kännbart i Sovjetunionen. De medarbetare på *Institutet för undervisningens innehåll och metoder* vid Pedagogiska vetenskapsakademin i Moskva som jag talade med under november—december 1977 framhöll detta problem som ett av litteraturundervisningens allra allvarligaste. I mycket ser man det dock som ett språkligt problem — eleverna har helt enkelt inte tillräckliga språkliga resurser för att smälta läroböckernas resonemang och göra dem till sin aktivt användbara egendom.

Denna inställning märks också i litteraturprogrammet för läsåret 1977/78, som innehåller betydligt utförligare och mera konkreta anvisningar för arbetet med språkfärdighetsträningen på litteraturlektionerna (fyra sidor: 49—52, än programmet för läsåret 1971/72 (två sidor: 34—35). I läroboken *Russkaja literatura 9* är ambitionen densamma och mycket lätt att iaktta; frågebatterierna innehåller där regelmässigt uppgifter, som kräver att eleverna införlivar lärobokens specialordförråd med sitt eget. Ett exempel:

> Kontrollera med hjälp av en ordbok om ni har förstått följande ord rätt, och försök att använda dem i era muntliga svar och skriftliga ar-

beten: *avhandling, materialist, objektiv verklighet, emotion, etik, estetik.* (s 130)

Tanken är alltså att bryta ned läroboksframställningen i mindre begreppsliga beståndsdelar, att göra eleverna uppmärksamma på att dessa har en allmängiltig betydelse, som är tillämpbar även i andra sammanhang än de i lärobokstexten givna, samt att förmå dem att praktiskt utföra sådana tillämpningar. På så vis ska eleverna alltså bli bättre rustade att självständigt bedöma litterära texter och inte utan vidare svälja välljudande handboksframställningar hela.

Sammanfattning

Genom att jämföra de senaste upplagorna av litteraturprogrammet och litteraturläroböckerna med deras tidigare i avhandlingen behandlade föregångare, har vi i detta kapitel kunnat konstatera att litteraturundervisningen genomgått en viss utveckling under 1970-talet. Vi har kunnat iaktta att det ideologiska budskapet framförs med större eftertryck och skärpa, att Sovjetunionens icke-ryska nationallitteraturer ägnas större uppmärksamhet, att elevernas förmåga att studera självständigt odlas och stimuleras samt att språkfärdighetsträningen tillmäts större betydelse.

Samtidigt är det viktigt att framhålla att förändringarna varit små och att det väsentligen rör sig om en skillnad i framställningskonst; innehållet i litteraturkursen är i alla viktigare avseenden detsamma som förr — olikheten gäller främst sättet att presentera det.

Möjligen kan man betrakta det ökade intresset för att stimulera elevernas språkfärdighetsträning och självständiga studiearbete som en grundläggande förändring. Denna attityd betingas ju av att man vill lösa problemen med bristfälliga studieresultat och göra kunskaperna meningsfulla och levande för eleverna och kan alltså ses som ett tecken på fördjupad insikt i elevernas svårigheter med litteraturstudierna. Här kan man rentav se en likhet med utvecklingen inom västerländsk pedagogik. Men samtidigt måste man notera att sovjetiska litteraturpedagoger — till skillnad från sina västerländska kollegor — inte vill göra några egentliga eftergifter för dessa svårigheter. Tillspetsat kan man kanske beskriva attitydskillnaden på följande sätt: Medan vi i väst försöker göra kunskapsstoffet meningsfullt och levande för eleverna genom att anpassa det till deras individuella intressen, sociala verklighetsupplevelse osv, strävar den sovjetiska skolan efter att förse eleverna med stabila, allmängiltiga och objektiva kunskaper, bl a genom att via språkfärdighetsträning skänka den litteraturvetenskapliga begreppsapparaten innebörd och mening.

Och litteraturkursen förblir densamma.

KAPITEL 15

Slutsatser

En beskrivning av ett främmande undervisningssystem kan förstås vara intressant i sig, men det är nog först om den har något väsentligt att säga även om undervisningen i vår egen skola som den känns verkligt angelägen. Tidigare har vi flera gånger jämfört svensk och sovjetisk litteraturundervisning, men då i första hand för att profilera den sovjetiska. Nu ska jämförelsen göras lika mycket för den svenska litteraturundervisningens skull. Men samtidigt kommer vi därmed automatiskt att anlägga ett större och mera slutgiltigt perspektiv på litteraturundervisningen i den sovjetiska skolan.

Den sovjetiska begåvningssynens betydelse

Bortsett från den ideologiska fostran är det särdrag i den sovjetiska litteraturundervisningen som först och främst frapperar en västerlänning förmodligen de högt ställda kunskapskraven. Här möter vi, i en 10-årig obligatorisk skola i ett modernt industrisamhälle, ett gammalt humanistiskt bildningsideal, som innebär att alla elever förväntas genomgå en utveckling som människa och individ och tillägna sig en traditionell allmänbildning och en personligt upplevd livsåskådning vid sidan om de i yrkes- och samhällslivet oumbärliga kunskaperna.

I Sverige är situationen annorlunda. Varför? Beror det på att vi inte längre anser oss ha någon enhetlig och gemensam världsbild att föra våra elever fram till? Möjligen — men det fritar oss ju på intet sätt från ansvaret att låta dem komma i kontakt med och själva ta ställning till olika sätt att se på tillvaron. Beror det i stället på att vi har förlorat tilltron till och intresset för vårt kulturarv? Men det vore ju absurt — det är ju nyckeln till vårt förflutna och kan alltså inte vara ointressant. Inte kan det heller bero på att vi älskar Rousseau och Dewey och barnens fria och obundna uppfostran — den fria pedagogiken är ju trots allt först och främst en arbetsmetod. Man kan självfallet nå fram till fasta kunskaper och eviga sanningar även — och kanske framför allt — under friare arbetsformer.

En orsak som man däremot inte kan bortse ifrån är fruktan för den breddning av elevunderlaget som införandet av den obligatoriska nioåriga grundskolan och de därmed sammanhängande gymnasiereformerna innebar. Det förefaller som om vi på den tiden trodde att skolan skulle invaderas av en ny sorts elever, oförmögna att gå den gamla skolans bildningsväg. Och undervisningen rättades i hög grad efter dessa tänkta elever. Möjligen bottnade denna märkliga inställning i en nedärvd och primitiv föreställning om

att det finns utvalda och överlägsna människor, men den hämtade säkerligen också näring ur föreställningen om begåvningsresursernas normalfördelning.

Visserligen är det numera mycket få psykologer och pedagoger som på allvar erkänner intelligenstest som tillförlitliga redskap för att mäta begåvning, vilket innebär att också den normalfördelningssyn som bygger på användandet av dessa test måste uppges. Som Häyrynen och Hautamäki framhållit i sin bok *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken* har den också historiskt visat sig ohållbar — mänskligheten har alltid visat sig kunna motsvara de växande inlärningskrav som samhällsutvecklingen ställt på den, och kunskaperna har oupphörligen trängt allt djupare ned i samhället, till befolkningsgrupper som tidigare ansetts obildbara.

Men trots detta präglar normalfördelningssynen och dess elitism fortfarande i mycket hög grad den svenska skolans verksamhet. Det gäller naturligtvis betygsättningen, som i sin tur på många sätt påverkar skolarbetet i stort. Men det gäller också linjedifferentieringen: svenskundervisningen är t ex mycket olikartad på teoretiska respektive direkt yrkesinriktade linjer. Och först och främst gäller det valet av kunskapsstoff. Allsidiga och personlighetsutvecklande kunskaper, som kan hjälpa eleverna fram till ett aktivt förhållningssätt till livet eller rentav till en någorlunda sammanhängande världsåskådning, har i hög grad ersatts med sådana som kan vara till direkt nytta i yrkes- och samhällslivet. Självfallet måste skolan närma sig den sociala och ekonomiska verkligheten, om den inte vill utbilda don-quijoter och chronschoughare. Men detta är inget skäl för att sänka den idéella och teoretiska standarden på undervisningen.

I ett så auktoritärt och centraliserat samhälle som det sovjetiska måste även skolans bästa principer i viss mån förfuskas. Uppenbarligen blir också det praktiska arbetet i den sovjetiska skolan — den humana begåvningssynen till trots — ofta mera mekanisk inlärning än verklig personlighetsutveckling. Men den sovjetiska begåvningssynen har ändå två viktiga förtjänster, som kan vara värda att betänka även i Sverige:

1 *Den sovjetiska begåvningssynen sanktionerar en hög teoretisk undervisningsnivå och högt ställda krav på elevernas tankeförmåga. Därför kan den sovjetiska litteraturundervisningen ge eleverna välutvecklade läsvanor, god språkförmåga, och vida litterära och litteraturteoretiska referensramar i en utsträckning som är unik med tanke på den obligatoriska skolformen.*

2 *Enligt den sovjetiska begåvningssynen betraktas varje elev som en individ, medan man enligt normalfördelningssynen inte kan bedöma en elev utan att ställa honom i relation till andra. Den sovjetiska begåvningssynen er-*

bjuder alltså en möjlighet att bättre beakta varje elevs personlighetsutveckling.

"Progressiv" litteraturpedagogik och sovjetisk

Det kan vara intressanta att se även alternativa litteraturpedagogiska idéer i väst i ljuset av en jämförelse med den sovjetiska litteraturundervisningen. Mest representativ för den "progressiva" strömningen i Sverige just nu är antagligen gruppen kring de två böckerna *Svenskämnets kris* (1976) och *Svenska i verkligheten* (1977). Mycket representativ för den gruppens allmänna syn på litteraturundervisningen är i sin tur den beundran för den västtyske pedagogen Konrad Wünsche som Bo Svensson ger uttryck för i uppsatsen *En pedagogik för den tysta majoriteten* i *Svenska i verkligheten* (ss 195—229).

För många torde Wünches idéer och andra alternativa pedagogiska uppfattningar förefalla både modernare och humanare än de som ligger bakom den sovjetiska litteraturundervisningen. Utan att kategoriskt vilja hävda motsatsen tycker jag att man just med hänvisningar till sovjetisk litteraturpedagogik kan göra en del väsentliga reservationer gentemot vissa föreställningar inom den förment "frigörande" pedagogiken. Låt oss därvid som exempel ta Wünsche i Bo Svenssons tappning.

Liksom den sovjetiska skolan grundar Wünsche sin undervisningsfilosofi på en hypotetisk verklighetsuppfattning. I Sovjetunionen bygger denna som vi sett på marxistisk-leninistisk grund och mera speciellt på uppfattningen att den historiska utvecklingen styrs av lagarna i den process som man brukar kalla "människans frigörelse". Wünsches hypotes kan å andra sidan mycket grovt karaktäriseras som en föreställning om att den mänskliga verkligheten väsentligen bestäms av sociala motsatsförhållanden. Detta leder bl a till att han betonar (eller konstruerar?) ett motsatsförhållande mellan å ena sidan eleverna och å den andra lärare och skolledning. Därmed vinner han en lättköpt solidaritet mellan eleverna, som sammansvetsas av det tryck de utsätts — eller tror sig utsättas för — "uppifrån". Men frågan är väl vad den vinsten är värd i en så pass icke-auktoritär skola som den svenska, där förhållandet mellan eleverna och lärare—skolledning knappast på något entydigt sätt representerar verkliga sociala skillnader.

En annan konsekvens av Wünsches hypotetiska verklighetsbild är föreställningen om "den tysta majoriteten". Finns den överhuvudtaget? Har termen täckning i en någorlunda demokratisk verklighet, eller är den helt enkelt ett tomt slagord? Och innebär den inte under alla omständigheter att betydelsen av elevernas sociala bakgrund överbetonas, att de "socialt hämmades" barn antas vara en särskild "sorts" elever? Kan inte ett kategorise-

rande av detta slag innebära en risk för att man tar för liten hänsyn till de enskilda elevernas individualitet och personlighet?

Som en av den "frigörande" pedagogikens främsta förtjänster brukar den icke-auktoritära lärarrollen framhävas. Skenbart är också Wünsches pedagogik mindre lärardominant än den sovjetiska. Arbetsformerna är friare och mera elevaktiva. Men i själva verket spelar hans lärarinflytande en avgörande roll för hur elevernas hela världsbild och livsuppfattning utvecklas. Det är precis som i den sovjetiska litteraturundervisningen frågan om indoktrinering, fast med andra metoder, förenklade doktriner och — tydligen — större effektivitet.

I hög grad beror nog den "frigörande" pedagogikens förmåga att locka anhängare och väcka intresse på att den är så starkt samhälls- och verklighetstillvänd. Det gäller i hög grad även Wünsches pedagogik. Vid en jämförelse förefaller den sovjetiska litteraturundervisningen mera introvert med sin kraftiga satsning på historiska och estetiska studier. Men när Wünsches elever går ut och undersöker den levande sociala verklighet som pulserar utanför skolans väggar undersöker de den inte förutsättningslöst. Och frågan är vad som mera liknar don-quijoteri: Wünsches envetna jakt på sociala motsättningar, som ständigt måste sluta i ett *quod erat demonstrandum*, eller den sovjetiska skolans programmatiska sökande efter eviga och oföränderliga sanningar.

Men i sista hand har Wünsches pedagogik ändå en stor och avgörande förtjänst. Beaktandet av elevernas sociala bakgrund och det mycket elevaktiva undervisningsarbetet leder automatiskt till ett sant och aktivt intresse för elevernas privatliv, som i hög grad sätter sin prägel på undervisningens praktik. Genom att undervisningsprocessen i hög grad anknyts till elevernas privata verklighet kan deras personliga åsikter och erfarenheter tas till vara, vilket torde vara förutsättningen för att kunskaperna ska få en levande innebörd för dem.

Detta resonemang ska vidareutvecklas i nästa avsnitt, men redan nu kan vi försöka formulera en slutsats: *I jämförelse med den sovjetiska litteraturundervisningen framstår en "frigörande" pedagogik av Wünsches modell som i vissa avseenden lika doktrinär och lärardominant. I teorin är dess elevsyn mera kategorisk än den sovjetiska, men i praktiken tillåter den undervisningsprocessen att influeras av elevernas privata åsikter och livserfarenheter i långt högre grad än denna.*

Transferfunktionens betydelse

I svensk skoldebatt har man fäst stor vikt vid det yttre organiserandet av skolarbetet. Man har angripit klassrumsundervisningen, läroböckerna, lärar-

rollen osv. Mitt intryck av den sovjetiska litteraturundervisningen är att dess mest uppenbara brist — kunskapsformalismen — inte i första hand är avhängig av någon av dessa faktorer.

Under november 1977 besökte jag ett antal litteraturlektioner i klass 9 i olika skolor i Moskva. På grund av den stora enhetligheten i det sovjetiska skolsystemet var dessa klasser sysselsatta med samma kursmoment, Nekrasov-temat, och de hade rentav alla nått ungefär lika långt — till de sista, sammanfattande lektionerna.

Även dessa lektioner var sinsemellan mycket likartade. Eleverna fick redovisa sina intryck av arbetet med Nekrasovs poesi. Bl a tillfrågades de vilka texter de hade fäst sig vid och varför, och eleverna läste då — delvis utantill — upp olika texter och förklarade sedan vad de uppskattade i dem. Dessa förklaringar var mycket ensartade. "Jag tyckte om den här dikten för att den visar vilka orättvisor som fanns i det tsaristiska samhället", ". . . för att Nekrasov beskriver hur svårt bönderna hade det förr", ". . . för att Nekrasov tar folkets parti och avslöjar det omänskliga i godsägarsamhällets karaktär" eller ". . . för att Nekrasov visar sådan medkänsla med dem som har det svårt". I bästa fall kunde någon elev ge en mera konkret motivering genom att anknyta till ett verkligt historiskt skede i landets utvecklingsprocess eller genom att kommentera textens språkliga eller kompositionella egenheter.

Svaren föreföll mig så anmärkningsvärt opersonliga och stereotypa att jag sedan diskuterade dem med G I Belenkij på *Institutet för undervisningens innehåll och metoder* vid Pedagogiska vetenskapsakademin i Moskva. Jag framhöll att eleverna rimligtvis också borde ha kunnat fastna för andra sidor av Nekrasovs författarskap. Det finns t ex en allmänt känd, tonsatt dikt av författaren, vars första strof lyder:

Varför ser du så ivrigt längs vägen?
Slår ditt hjärta på nytt som besatt?
Du står ensam och rodnar förtegen,
deltar ej i väninnornas skratt.

(Tjto ty zjadno gljadisj na dorogu
V storone ot veselych podrug?
Znat, zabilo serdetjko trevogu —
Vse litso tvoje vspychnulo vdrug.)

Varför valde ingen denna dikt? Den skulle ju ha varit lätt att kommentera: "Jag ser framför mig hur jag och mina kamrater står på gatan en kväll, här i Moskva — det gör detsamma att dikten handlar om landet. Och en av oss upplever en så stark känsla att hon är helt och hållet i sin egen värld, dit bara författaren med sin fråga kan komma. Och just metoden att utforma de första raderna som en fråga tycker jag om, för det ger en känsla av för-

trolighet och deltagande. Jag tycker att dikten ger prov på Nekrasovs människokännedom och visar att han tycker om människan just för att hon är som hon är. Jag känner igen mig i flickan i dikten och därför är det som om Nekrasov talade direkt till mig. Och det känns som om vi förstår varandra och kan känna mänsklig värme, trots att det är hundra år sedan han dog."

Utifrån detta konstruerade exempel diskuterade jag sedan frågan om *literary transfer* med Belenkij. Jag framhävde att det för att denna läsarfunktion ska förverkligas krävs en anknytning till elevernas privata, personliga erfarenhetsvärld. Den sovjetiska litteraturundervisningen uppmärksammar visserligen på ett i viss mån föredömligt sätt förhållandet litteratur—verklighet, men den väljer ständigt att sammanställa litteraturen med en abstrakt, historisk, eller — i de lägre klasserna — av en given ideologisk grundsyn bestämd verklighetsbild.

Belenkijs kommentar till mina reflexioner är symptomatisk för hela denna attityd. Han medgav att jag satt fingret på den sovjetiska litteraturundervisningens kanske ömmaste punkt: kunskapsformalismen och det stereotypa i elevernas redogörelser för sina litterära upplevelser. Belenkij berättade att man nu rustar sig för att bearbeta detta problem med hjälp av "det moderna klassikerstudiet" *(sovremennoje tjtenije klassikov)*, vilket skulle innebära att klassikerstudiet anknyts till läsarens samtid. "Det moderna klassikerstudiet" är naturligtvis ett steg i rätt riktning, men det är antagligen otillräckligt. Det syftar till att anknyta litteraturläsningen till en samtidsverklighet, som visserligen står eleverna närmare, men som ända är en abstraktion, som de känner endast i andra hand. Någon vilja att knyta an till elevernas privata, personliga verklighet uttryckte Belenkij inte.

Självfallet kan litteraturstudiet i skolan inte enbart knytas till elevernas direkta livserfarenhet. Särskilt i högre årskurser måste man rimligtvis läsa texter mot en historisk, estetisk, ideologisk eller på annat sätt teoretisk bakgrund. Mitt intryck är dock att allt litteraturstudium, oberoende av stadium, borde beakta transfer-funktionen och låta läsarens privata erfarenheter komma till tals. Härför vill jag anföra två skäl:

1 *Det finns orsak att anta att litteraturupplevelsens tändande gnista ofta uppstår just i anknytningen till läsarens privata erfarenhetsvärld. Denna anknytning skänker liv åt det man läser — eftersom man överhuvudtaget inte kan föreställa sig något som ligger helt och hållet utanför ens referensramar — och är därmed en förutsättning för att litteraturundervisningen ska kunna väcka och underhålla elevernas litteraturintresse.*

2 *Den privata erfarenhetsvärlden är vidare elevernas enda fasta punkt i en alltmera fantastisk värld av ideologier, livsåskådningar och mänskliga*

attityder. Utan denna fasta punkt kan de antingen bli offer för vilken som helst av dessa livshållningar eller också helt enkelt förbli totalt oberörda och ointresserade. Båda dessa reaktioner förekommer i Sovjetunionen, där skolans brist på intresse för de enskilda elevernas privata verklighet besvaras med såväl en utbredd ignorans gentemot den officiella ideologin — som tar sig uttryck i kunskapsformalism — som en lätt iakttagbar beundran för allehanda västerländska livshållningar.

Ideologins betydelse

Som jag ser det finns det skäl att tro att det inte är den ideologiska indoktrineringen som sådan, utan bristen på vilja att anknyta den till elevernas privata verklighetsupplevelse som är den grundläggande orsaken till att litteraturundervisningen i den sovjetiska skolan i många fall misslyckas med att ge eleverna djupare, personligt upplevda kunskaper. Ideologin som sådan kan tvärtom antas vara en styrka. Även Wünsches pedagogik bärs som vi sett upp av en ideologi, eller i varje fall en bestämd verklighetsuppfattning, och just detta förhållande torde i själva verket göra den så tilldragande för många; en pedagogisk filosofi kan nämligen inte vara verklighetstillvänd utan idéer och föreställningar om den verklighet den ska vända sig mot. Den sovjetiska litteraturundervisningen har också — som vi sett tidigare — åtminstone till en del just den ideologiska inriktningen att tacka för sin internationellt sett höga status.

För den svenska skolans del är det naturligtvis särskilt svårt att dra nytta av erfarenheter av hur den sovjetiska litteraturundervisningen samordnas med den ideologiska fostran. Vi kan inte med berått mod införa en enhetsideologi, vare sig den är socialistisk, kristen, konservativ, liberal eller av annat slag. Vårt samhälles ojämförligt stora förtjänst består ju just i rikedomen på åsikter, eller i varje fall på att en sådan rikedom på åsikter *är möjlig*.

Emellertid kan vi just för att försvara denna åsitksrikedom lära oss något mycket väsentligt av den sovjetiska litteraturundervisningen: vi kan konstatera att idéer och ideologier är viktiga. Litteratur är och kommer alltid att förbli en form av idédiskussion som ibland rentav kan karaktäriseras som ideologisk kamp. I någon mån beaktar vi detta förhållande när vi på de teoretiska linjerna i gymnasiet läser litteratur från upplysningstiden, romantiken osv och ställer den litteraturen i relation till dess ideologiska bakgrundssituation. Men den marxistiska ideologin studerar vi inte, trots att det sedan lång tid tillbaka knappast skrivs någon tungt vägande skönlitteratur, som inte står i *något slags* förhållande till den. Marxismen är en del av den verklighet som all betydande modern skönlitteratur — även den anti-

marxistiska — skildrar, och utan kunskap om marxismen kan den litteraturen därför inte förstås.

Marxismen är *en* av vår tids stora ideologier. Det finns flera. Även den kristna religionen missgynnas uppenbart i svensk litteraturundervisning. Ideologier spelar en stor och aktiv roll i vår samtidsverklighet. Om de saknar innebörd för medlemmarna i vårt samhälle torde bredden och djupet i vår idédiskussion vara i fara. *Vi bör därför i undervisningen ta fasta på att litteraturen är ett medel för idédiskussion och att litteraturundervisningen därmed är ett medel för den ideologiska fostran, som är minst lika viktig i en västerländsk demokrati som i Sovjetunionen. Utan en bred ideologisk skolning kan den svenska åsiktsfriheten i värsta fall bli vad många anser att den i viss mån redan är i praktiken: en angelägenhet för ett fåtal. Utan att exempelvis idén om alla människors lika värde finns och omfattas av de flesta människor kan denna likvärdighet aldrig genomföras. Och utan ideologisk skolning kan människor falla för vilka grovt förenklade verklighetsuppfattningar som helst.*

I litteraturundervisningen bör vi därför anknyta de texter som läses till deras ideologiska bakgrundssituation. Precis som vi ställer upplysningslitteraturen i relation till upplysningsidéer och romantikens litteratur till romantiska föreställningar måste vi också läsa modern litteratur mot bakgrunden av moderna ideologier, och däribland — på grund av dess enastående betydelse i dagens värld — först och främst marxismen.

Betydelsen av litteraturkursens stora omfång

Den mest entydiga slutsats man kan dra av en jämförelse mellan svensk och sovjetisk litteraturundervisning är att själva omfanget på litteraturkursen är av avgörande betydelse. Mest iögonenfallande är de starka indicierna på att läs- och skrivsvårigheter är ett mycket mindre kännbart problem i Sovjetunionen än i Sverige, vilket i hög grad kan antas bero på litteraturkursen — och särskilt på dess stora omfång. Men bortsett från den förbättrade språkfärdigheten bidrar givetvis ett kvalificerat litteraturläsande till att ge eleverna vida litterära referensramar, en fördjupad livssyn, ett rikare fantasiliv, förståelse för andra människor, kännedom om främmande miljöer, insikt i historiska förhållanden och mycket annat av otvetydigt värde.

En jämförelse med den sovjetiska litteraturundervisningen säger oss alltså att vi för elevernas sprakliga och personliga utvecklings skull bör fästa större vikt vid litteraturläsningen inom svenskämnets ram. En intensifiering av litteraturläsningen måste rimligtvis ske under elevernas hela skolgång och i synnerhet under de för sprakutvecklingen särdeles viktiga åren i låg- och mellanstadiet. Den sovjetiska litteraturundervisningen visar kanske inte

hur *ett omfångsrikt litteraturstudium bör bedrivas, men den visar att det är fullt genomförbart och av stor positiv betydelse i ett obligatoriskt skolsystem.*

Sammanfattning

Den sovjetiska litteraturundervisningens väldiga ambitioner är framsprungna ur ett humanistiskt bildningsideal, som ser elevernas *personlighetsutveckling* som skolans främsta angelägenhet. Jag har i detta avslutande kapitel hävdat att detta bildningsideal — och den begåvningssyn som är dess oeftergivliga villkor — innebär unika möjligheter att se förutsättningslöst på eleverna, att betrakta dem som personligheter. I väst deformeras enligt min mening såväl den etablerade skolans som den "progressiva" pedagogikens elevsyn av aprioriföreställningar av skilda slag. Den etablerade skolpedagogiken möter sålunda eleverna med en normalfördelningssyn — och i värsta fall ett relativt betygssystem — som förutsätter att de ska vara dåliga lika väl som medelmåttiga eller bra, och den "progressiva" pedagogiken tenderar att sortera in dem i ett — förefaller det — alltför rätlinjigt system av sociala skillnader och motsatsförhållanden. Den sovjetiska skolan, däremot, vill vara den för alla öppna och gemensamma vägen till en egen livssyn, byggd på djup kunskap och personligt engagemang.

Denna elevsyn blir inte mindre intressant och aktningsvärd därför att den sovjetiska skolan uppenbarligen i stor utsträckning misslyckas med att praktisera den på ett framgångsrikt sätt. Att man inte når sina mål behöver ju inte bero på att det är något fel på målen. Att den sovjetiska litteraturundervisningen ofta misslyckas med att hjälpa eleverna att bana sina livsvägar beror, tror jag, inte på att målsättningen skulle vara felaktig utan på helt andra faktorer, varav några är mycket iögonenfallande.

För det första blir i ett auktoritärt samhälle även skolan lätt auktoritär, varav följer ytliga kunskaper och anpasslighet i stället för personligt engagemang och självkänsla. För det andra öppnar den sovjetiska skolan när allt kommer omkring knappast någon väg till en personligt upplevd livsåskådning för eleverna, eftersom den bara erkänner *en* ideologi, *en* verklighetsuppfattning — snarast spärrar den väl på så sätt verkligt framkomliga vägar. Och framför allt: Den sovjetiska skolan visar endast ett mycket förstrött intresse för elevernas privata erfarenhetsvärld, och utan ett starkt och aktivt intresse för elevernas unikt *personliga* verklighetsupplevelser kan skolan naturligtvis inte bidra till deras *personlighetsutveckling*.

Ändå tycks den sovjetiska litteraturundervisningen vara framgångsrik på vissa områden. Det finns anledning att tro att man med den stora, för alla gemensamma litteraturkursen bidrar till att göra läs- och skrivsvårigheter till ett mindre kännbart problem än i Sverige. Samtidigt torde förstås ett

flitigt läsande av god litteratur stimulera elevernas fantasi- och känsloliv, skapa vida, gemensamma litterära referensramar, fördjupa människosynen osv.

De lärdomar man av allt detta skulle kunna dra för svenskundervisningens del skulle kunna sammanfattas på följande sätt:

Litteraturkursen inom svenskämnets ram bör vara mycket omfångsrik. Litteraturstudiet bör bedrivas på hög teoretisk och idéell nivå men i en personlig atmosfär, som gör att det kan förankras i elevernas privata erfarenhetsvärld. Om eleverna inte på ett naturligt och otvunget sätt kan delta i undervisningsprocessen med åsikter som bygger på personlig livserfarenhet blir deras kunskaper inte levande och meningsfulla. Särskilt viktigt är det naturligtvis att dessa principer tillämpas redan mycket tidigt under elevernas skolgång.

Förkortningar av ryska titlar:

Lit gaz	Literaturnaja gazeta
Lit v sjkole	Literatura v sjkole
Nar obr	Narodnoje obrazovanije
Rod lit	Rodnaja literatura
Rus lit	Russkaja literatura
Rus sov lit	Russkaja sovetskaja literatura
Sov ped	Sovetskaja pedagogika
Vopr psich	Voprosy psichologii

LITTERATURFÖRTECKNING

A. LÄROPLANER, KURSPROGRAM, METODISKA ANVISNINGAR etc, fastställda av centrala skolpolitiska myndigheter:

Bilety dlja vypusknych ekzamenov za kurs srednej sjkoly na 1976/77 utjebnyj god Moskva 1977

Izutjenije russkogo jazyka na urokach literatury v proftechutjilisjtjach so srednem obrazovanijem. Meditjeskije rekommendatsii. Moskva 1975

Läroplan för grundskolan, allmän del Stockholm 1969

Läroplan för gymnasieskolan, allmän del Stockholm 1970

Läroplan för gymnasieskolan, supplement II Stockholm 1970

Programmy fakultativnych kursov srednej sjkoly Moskva 1972

Programmy natjalnoj sjkoly na 1974/75 utebnyj god. Russkij jazyk. Moskva 1974

Programmy vosmiletnej i srednej sjkoly na 1971/72 utjebnyj god. Russkij jazyk i literatura. Moskva 1971

Programmy vosmiletnej i srednej sjkoly na 1977/78 utjebnyj god. Literatura. Moskva 1977

Rabota prepodavatelja nad tekstom krupnogo literaturnogo proizvedenija. Meditjeskije rekommendatsii. Moskva 1975

Sbornik instruktivno-metoditjeskich materialov dlja srednich professionalno-technitjeskich utjilisjtj. Literatura. Moskva 1974

B. LÄROBÖCKER

Rodnaja literatura 4. Utjebnaja chrestomatija dlja IV klassa.
Red: Pusjkareva/Snezjnevskaja/Zepalova Moskva 1971
b) Red: Pusjkareva/Snezjnevskaja/Zepalova Moskva 1976

Rodnaja literatura 5. Utjebnoje posobije dlja V klassa.
Red: Zepalova/Kolokoltsev/Mesjtjerjakova/Rytsarev Moskva 1971
b) Red: Zepalova/Kolokoltsev/Mesjtjerjakova Moskva 1976

Rodnaja literatura 6. Utjebnik-chrestomatija dlja 6 klassa.
Red: Snezjnevskaja/Sjevtjenko/Kurdjumova/Korovina Moskva 1973
b) Red: Snezjnevskaja/Sjevtjenko/Kurdjumova/Korovina Moskva 1977

Rodnaja literatura 7. Utjebnik-chrestomatija dlja 7 klassa.
Red: Belenkij G I Moskva 1968
b) Red: Belenkij G I Moskva 1977

Russkaja literatura 8. Utjebnoje posobije dlja vosmogo klassa srednej sjkoly.
Red: Gromov N I Moskva 1971
b) Red: Gromov N I Moskva 1977
Russkaja literatura 8. Chrestomatija dlja 8 klassa srednej sjkoly.
Red: Kazymova T P Moskva 1975
Russkaja literatura 9. Utjebnoje posobije dlja 9 klassa srednej sjkoly.
Red: Bursov B I Moskva 1971
b) Red: Bursov B I Moskva 1977
Russkaja sovetskaja literatura.
Red: Dementev/Naumov/Plotkin Moskva 1970
b) Red: Kovalev V A Moskva 1977

C. ÖVRIG LITERATUR:

Ajzerman L S 1974: *Uroki literatury segodnja* Moskva 1974 100 000 ex
Andrejeva Je 1977: *Trudnesjaja problema "trudnych"* Nar obr 1977:3
Arnkvist/Stenberg: *Barnpsykologi och uppfostran i Sovjet* Lund 1977
Bodrova N A 1977: *Vneklassnoje tjtenije kak sotsialnaja i pedagogitjeskaja problema* Lit v sjkole 1977:1
Bolsjaja sovetskaja entsyklopedija 3:e upplagan Moskva 1971 —
Brandesov R F 1975: *Emotsionalnyj rezonans i urok literatury* Lit v sjkole 1975:5
1976: *O tvortjeskom charaktere uroka literatury* Lit v sjkole 76:6
Bryzgalova S I 1974: *Poznavatelnyje zadatji na urokach literatury* Lit v sjkole 1974:5
Budarnyj A 1975: *Kakoj urok mozjno stjitat sovremennym?* Nar obr 1975:1—2
Chmarskij I D 1975: *O prijemach analiza literaturnogo proizvedenija v starsjich klassach* Lit v sjkole 1975:5
Didaktika srednej sjkoly (Danilov M A & Skatkin M N eds) Moskva 1975 100 000 ex
Dondurej D B 1975: *Osobennosti vosprijatija iskusstva sjkolnikami* Sov ped 1975:8
Dubinskaja/Novoselskaja 1975: *Russkaja literatura v 4—5 klassach* Kiev 1975 100 000 ex
Education in the USSR (Kuzin/Kondakov eds) Moskva 1972
Ganelin/Zentjenko 1974: *K D Usjinskij i sovremennost* Sov ped 1974:12
Golomshtok/Glezer 1977: *Unofficial art from the Soviet Union* London 1977
Gonobolin F N 1975: *O nekotorych psichitjeskich katjestvach litjnosti utjitelja* Vopr psich 1975:1
Gontjarov I F 1976: *Vzaimodejstvije iskusstva i dejstvitelnosti v formirovanii estetitjeskogo ideala* Sov ped 1976:5
Gusev S 1977: *Zakon i podrostok* Lit gaz 1977:28
Hansson G 1974: *Litteraturläsning i gymnasiet* Stockholm 1974
Häyrynen/Hautamäki 1977: *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken* Stockholm 1977
Ippolitova M I 1976: *Lektsija utjitelja i aktivnost utjasjtjichsja* Lit v sjkole 1976:6
Ivanter N 1976: *Devotjka i utjitelnitsa* Lit gaz 1976:49
Jacoby, Susan 1975: *Skolan i Sovjet* Lund 1975
(Original: *Inside Soviet Schools* 1974; övers t sv M Frisch)
Kalinin A 1975: *Ko vseobsjtjemu srednemu obrazovaniju* Nar obr 1975:6
Kasjin M 1976: *Ob itogach perechoda sovetskoj sjkoly na novoe soderzjanije obutjenija* Nar obr 1976:6

Kudrjasjev N I 1970 (ed): *Prepodavanije literatury po novym programmam* Moskva 1970 200 000 ex
1974: *O tipach i vidach urokov literatury* Lit v sjkole 1974:5
1974b: *O nekotorych tendentsijach razvitija literaturnogo obrazovanija v srednej sjkole* Sov ped 1974:12
Kurdjumova T 1973: *Zadatji prepodavanija literatury* Nar obr 1973:9
Kvjatovskij Je V 1974: *Prognozirovanije chudozjestvennogo obrazovanija v srednej sjkole* Sov ped 1974:11
Mesjtjerjakova/Grisjina 1976: *O formirovanii tjitatelskich umenij na urokach literatury* Lit v sjkole 1976:3
Moldavskaja N D 1976: *Literaturnoje razvitije sjkolnikov v protsesse obutjenija* Moskva 1976 40 000 ex
Narodnoje obrazovanije v SSSR. Sbornik dokumentov 1917—1973 gg. Moskva 1974
Nilsson T M 1976: *Sovjetunionen som föredöme* Svensklär 1976:5
Panitj K 1975: *Utjet znanij* Nar obr 1975:7
Petersen, Thomas 1975: *Sovjetkundskab 1. Den sovjetiske uddannelseslov. Russisk text.* Köpenhamn 1975
Piskunov A I 1975: *Usoversjenstvovanije obsjtjepedagogitjeskoj podgotovki studentov pedagogitjeskich institutov i universitetov* Sov ped 1975:2
Purves, Alan C 1973: *Literature education in ten countries* Uppsala 1973
Rabunskij Je (m fl) 1975: *Individualno rabotat s kazjdym* Nar obr 1975:7
Rotkovitj Ja A 1976: *Istorija prepodavanija literatury v sovetskoj sjkole* Moskva 1976 90 000 ex
Rozenberg I V 1975: *Podgotovka k izutjeniju epiteta* Lit v sjkole 1975:5
Rozental U D 1975: *Nekatoryje problemy povysjenija uspevajemosti v uslovijach vseobsjtjego srednego obrazovanija* Sov ped 1975:8
Rozov V 1975: *Katjestvo znanij vypusknikov sjkoly* Nar obr 1975:6
Rusakov B 1975: *Diagnoz neuspevajemosti* Nar obr 1975:6
Sapir A M 1976: *Individualnyje zadanija kak put uglublennogo analiza literaturnogo proizvedenija v starsjich klassach* Lit v sjkole 1976:3
Semjonova N N 1976: *Povysjat aktivnost tjitatelskogo vosprijatija mladsjich sjkolnikov* Lit v sjkole 1976:6
Sigal L M 1975: *Utjitel i vospitanije interesa k literature* Lit v sjkole 1975:4
Smith, Hedrick 1977: *Ryssarna* Stockholm 1977
(Original: *The Russians* New York 1976; övers Claës Gripenberg)
Stahl, Erik (red) 1973: *Srednjaja sjkola. 10-årsskolen i Sovjetunionen — en udfordring til Vestens uddannelsessystemer* Köpenhamn 1973
Sundgren N 1977: *Religionen i Sovjet vägrar att dö* Stockholm 1977
Suvorova G F 1976: *Nekotoryje aktualnyje problemy selskoj sjkoly* Sov ped 1976:5
Svenska i verkligheten Stockholm 1977
Svenskämnets kris Lund 1976
Svetlovskaja N N 1976: *Tjitatelskaja samostojatelnost u mladsjich sjkolnikov* Sov ped 1976:1
Teplov B M 1961: *Problemy individualnych razlitjij* Moskva 1961
Usisjtjeva Ts (m fl) 1975: *O trudnosti utjebnych predmetov* Nar obr 1975:6
Zaslavskij/Solovjej 1975: *Literaturovedenije v sjkolu* Nar obr 1975:2

Zentjenko O G 1977: *Vospitanije tjitatelja* Lit v sjkole 1977:1
Zepalova Mesjtjerjakova 1976: *Metoditjeskoje rukovodstvo k utjebniku-chrestomatii "Rodnaja literatura" dlja 5 klassa* Moskva 1976 230 000 ex
Zujev D D 1976: *Problemy teorii sjkolnogo utjebnika i puti jego soversjenstvovanija* Sov ped 1976:2

Summary

LITERATURE AS A MOULDER OF CHARACTER

An introduction to Soviet literature education

The reason why I originally started to work on this dissertation was that I found the difference between literature education standards in Sweden and the Soviet Union very remarkable, when I came to know it. Working as a teacher in the Swedish school system — and teaching among other things literature — I was familiar with the rather moderate ambitions and results of Swedish literature education, and when I understood that in the compulsory 10-year Soviet school *all* young Russians were making their way through the World of Great Literature, I was puzzled and felt an urge to clarify how this was made possible.

My method can roughly be described as follows: in order to form an idea of the every-day life of Soviet literature education I have tried primarily to determine its ambitions and how these ambitions relate to the actual results. I have mainly used Soviet sources.

Chapter 1 deals with the Soviet school system. According to the 1977 constitution, secondary school education is compulsory, which means that all Soviet children have to study at least 10 years (in specialized technical schools, shift schools and vocational schools even longer).

The unity and continuity of the Soviet school system is quite unique. As for literature education, there is a *literature program*, which all schools — and that goes for technical and vocational schools as well — are obliged to follow. (The unity is not absolute, however: in parts of the Soviet Union, where Russian is not the mother tongue, there are *national schools* as well as Russian. In the national schools the literature program is not quite the same — but there *is* one. My investigation concerns only the Russian 10-year school.) This unity of the school system makes it possible for pupils in all kinds of secondary schools to advance to the university level.

The literature program is very detailed and prescribes not only what texts are to be read, but also what thoughts are to be awoken by them. There are many official ways of checking that literature education really tries hard to be what the program expects it to be: exams, frequent classroom visits by various schooladministrators and so on.

These things — and many others, such as the dramatic historical background, the way of using the pioneer-organization for pedagogical reasons and, above all, the ambition to influence the children morally and ideologically and bring them up to become good Communists — make the Soviet school something very special and profoundly different from what we are used to in Western countries.

In *chapter 2* I try to determine the position and status of literature education in the Soviet school. Literature is taught as a special subject, and there is no visible sign of the "crisis of literature education" that we know of in Sweden when this study is published. The government and the Communist party explicitly support literature as well as litera-

ture education. Apparently, this is due first of all to the fact that literature is used to influence the pupils morally and ideologically.

Chapter 3 renders the contents of the literature program.

Chapter 4 deals with the structure of the literature course. The subject *literature* is introduced in the 4th grade — although there is a lot of literary reading going on in the first three grades, too, but mixed up with Russian studies at that level. The course is divided into two stages: in grades 4—7 "isolated works of literature" are studied, whereas in the upper forms, 8—10, the course is "systematically historical", focusing on the 19th and 20th centuries and thus illustrating Lenin's historical point of view.

The advanced demands that are so typical of Soviet literature education are made possible by a *conception of intelligence*, that is different from the one, founded on the use of intelligence tests, that is still practiced in Swedish schools.

In *chapter 5* I present the rather special Soviet attitude towards literature as such, thus revealing, as I hope, the main characteristics of Soviet literature education. These are: the very firm belief in literature as a means of moulding characters and the noticeably strong interest in the structure and "onthology" of literature.

Chapter 6 is about textbooks, used within the framework of literature education. In this field, too, the unity is remarkable. The same books are used in all Russian schools, namely: *Rodnaja literatura 4—7* (which are anthologies), *Russkaja literatura 8—9* and *Russkaja sovetskaja literatura* (which are handbooks, commenting authors and texts, studied in forms 8—9). Of course, these books very faithfully reflect the contents of the literature program. As there is strong reason to believe that the questions and exercises they contain to some extent determine the educational methods in the classroom, I have devoted a certain interest to these parts of the books. In chapter 6 I present various types of skill-training exercises.

Chapter 7 is about the importance of authors. The ambition to cultivate an interest in and sympathy with the authors, represented in the literature course, is very easily felt in the textbooks. All the anthology texts in the *Rodnaja literatura 4—7* are furnished with a short introduction, presenting the author in words and picture, and the *Russkaja literatura 8—9* and the *Russkaja sovetskaja literatura* tell the pupils the story of literature's development through the centuries by giving each famous author his own chapter.

It is possible to say, though, that the ambition is not so much to furnish the pupils with biographical facts to memorize, as to create a kind of human and personal relationship between the pupils and the authors and to give essential information about the reality behind the texts studied.

In *chapter 8* I describe how the textbooks treat theoretical knowledge about literature as such. A lot of theoretical concepts are introduced throughout the course, and — very often before they are introduced terminologically — treated in the questions and exercises accompanying the texts, so that the pupils are trained to handle a literary text and notice such structural functions in it, as plot, composition, characters, environment and so on. Throughout the course, the interest is very clearly focused upon the characters. This is, I would say, one of the most distinctive features of Soviet literature education.

Chapter 9 presents — as it is reflected in the textbooks — the very special Soviet way of looking upon the history of literature, representing, of course, a Marxist-Leninist stand-point. Its main purpose is to show how the development of literature reflects the historical "process of liberation", which via the emancipation of the peasants, industri-

alization, the growing political consciousness etc. led to the revolutions of 1905 and 1917 and the postrevolutionary struggle in favour of Socialist and Communist ideals.

This view turns such common concepts as Romanticism an Realism into something else than we are used to in Western countries. In chapter 9 I present these two concepts and that of Socialistic Realism.

In *chapter 10* I try to probe the depth of the commentary on texts, that forms the main contents of the *Russkaja literatura 8—9* and the *Russkaja sovetskaja literatura*. I would characterize this commentary as detailed, concrete and wide. Its major characteristic is the will to determine the relation between the literary texts and the historical reality behind them.

Chapter 11 deals with Soviet methods of teaching. It contains a short description of the thoeretical basis of teaching in the Soviet school, as well as a presentation of methods of teaching literature. Compared to Western standards, the traditionalism of Soviet teaching is evident: the teacher plays a very dominant part in the process of education, the pupils have very little to say when it comes to the question of what is to be studied (that is decided in advance by the *programma*) and so on. This traditionalism is, however, maybe not so much a token of backwardness: it is very typical of the Soviet school, that there is a reason for everything going on within it, and there is a reason for traditionalism, too. Even Lenin in his days looked upon the prerevolutionary school with a certain respect, and nowadays some of the most traditional features of the modern, compulsory Soviet school are said to be the best guarantee for an all-round development of the characters of the pupils.

In *chapter 12* I present model readings of the texts *Hamlet* and *Dubrovskij* (Pusjkin's story). In my comments to these examples I stress the following facts: The classroom activity is very strictly programmed, which leaves little or no room for the pupils to influence it according to their interests; the teacher dominates and conducts the process of education from the beginning to the end; but at the same time the pupils are supposed to take an active part in that same process by doing a considerable amount of homework and by rendering an account of the results of this homework during the lessons; futhermore, they are not so much supposed to memorize isolated facts, as to discover connections and relations, to reason and reflect.

Chapter 13 deals with the results of the sceondary school literature education, such as they are revealed in Soviet statistics and press debates. These sources cannot, of course, give a definite idea of the standard of Soviet literature education, but they do point out some important things. First of all it has to be admitted that, at large, the Soviet school is making considerable progress: in principle, all young people are being given secondary education today, which is very remarkable, considering the mass illiteracy of not so many decades ago. It has to be said, too, that although the secondary school has expanded so dramatically, the demands — and the literature program — are the same as before.

At the same time, however, there seem to be serious an widespread shortcomings, too, as far as the results of literature education are concerned. Many Soviet pupils tend to show a very formalistic approach to literature, and sometimes the ethical upbringing within the framework of literature education seems to be an almost unbelievable faiture.

But in one respect the results appear to be satisfying: the pupils seem to master their

mother tongue remarkably well. Problems concerning reading and writing seem to be much less frequent than in Sweden.

In *chapter 14* I compare the program and textbooks, used as sources for this dissertation, with later editions, thus bringing to the surface some important tendencies in the development during the seventies. These tendencies are: the ideological message is now brought to the pupils with more energy; more attention is paid to the non-Russian literatures of the Soviet Union; the pupils are a bit better trained to study independently, on their own; language training plays a more important part. But these are no radical changes — the literature education is very much the same today as it was in the beginning of the seventies.

In *chapter 15* established school education and "progressive" pedagogy in the West are compared to the Soviet alternative. By doing this, I try to point out lessons that the Swedish literature education can draw from the Soviet example, both positive and negative ones. First of all, the Soviet conception of intelligence is important. Being the condition of the advanced demands of Soviet literature education, it tells us the very simple fact that all people can read good literature. At the same time it gives a better opportunity to meet the pupils with a nonprejudiced attitude than the established school pedagogy in Sweden, that — according to the "normal distribution" standpoint it has chosen — expects not only bad as well as good results from the pupils, but also bad pupils as well as good ones. The "progressive pedagogy", on the other hand, seems to be too much concerned with the social background of the pupils, grading them according to a simplified conception of class conflicts.

The fact that the Soviet school often seems to fail in practising this nonprejudiced attitude towards the pupils is probably due to the authoritarian system of government in the USSR, which very easily can turn the school, too, into an authoritarian one. Acknowledging only one ideology, one view of life, the school leaves very little room for the pupils to influence the educational process and to really commit themselves to it. In my dissertation I stress the importance of paying attention to the life experience of the pupils. For instance, *literary transfer* is shown to be an important factor when it comes to cultivating an interest in literature and making education more effective. *Literary transfer* means that the reader refers literary phenomena to events of real life, or, on the contrary, that such events remind him of literary experiences. *Literary transfer* is therefore a way of reaching the private life of the pupils. The Soviet school does not use it like this, though, which is typical of its paradoxical lack of interest in the private situation of the pupils, whose characters it wants to mould.

The moulding of character is the main concern of the Soviet school. Being faithful to an old humanistic ideal of education, which above all wants the pupils to develop their personality, the Soviet school tries to give its pupils an ideology and a view of life. Literature is looked upon as an important means to accomplish this. Literature is, therefore, respected as a means of ideological communication. This is important and something to devote some thinking to in Swedish schools, where Marxism, for instance (almost the same goes for Christianity), is practically never even mentioned in literature lessons, although practically no great literature of our days is written without *any* connections with that ideologi (or, of course, with Christianity).

Translation checked by
Joseph Craven-Bartle

Litteraturundervisningen i 1970-talets obligatoriska 10-åriga skola i Sovjetunionen är, sedd ur svensk synvinkel, mycket egenartad. Litteraturkursen har ett jämförelsevis väldigt omfång, den litteraturteoretiska skolningen kännetecknas av anmärkningsvärd systematik och intensitet, satsningen på ideologisk och moralisk fostran saknar helt motstycke i vårt land osv. *Litteraturen som karaktärsdanare* skildrar den sovjetiska litteraturundervisningen utifrån en genomgång av läroböcker, kursplaner, lärarhandledningar, pedagogisk debatt och offentlig resultatredovisning. Bortsett från en fullständig redovisning av kursens innehåll presenteras pedagogisk teori och praktik, men boken är inte bara tänkt som en beskrivning av exotisk litteraturpedagogik utan vill också — genom att anlägga ett annorlunda perspektiv på svenska förhållanden — tjäna som ett inlägg i den aktuella debatten om "svenskämnets kris".

Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet:

1. *Birgit Antonsson,* Efterklang och särprägel. En studie i Per Freudenthals — pseudonymen Ode Baltens — tidiga prosa till och med romanen I lustgården, 1972.
2. *Mats Eklöf,* Ernst Didrings Malm, 1975.
3. *Per Hellström,* Livskänsla och självutplåning. Studier i framväxten av Gunnar Ekelöfs Strountes-diktning, 1976.
4. *Carola Hermelin,* Vinteroffer och Sisyfos. En studie i Erik Lindegrens senare diktning, 1976.
5. *Andrzej Nils Uggla,* Strindberg och den polska teatern 1890—1970. En studie i reception, 1977.
6. *Anita Boström Kruckenberg*, Roman Jakobsons poetik. Studier i dess teori och praktik, 1979.
7. *Örjan Torell,* Litteraturen som karaktärsdanare. En presentation av sovjetisk litteraturpedagogik, 1979.

ISBN 91-506-0177-6